بسم الله الرحمن الرحيم

المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريوس

إعداد

عبدالرحمن عبدالحافظ أعبد الحطيبات

١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م

جامعة مؤتة
عمادة البحث العلمي
والدراسات العليا

المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريس

إعداد
عبدالرحمن عبدالحافظ أعبد الحطيبات
بكالوريوس لغة عربية/ الجامعة الأردنية. ١٩٨٥م
دبلوم تربية / جامعة مؤته . ١٩٨٩م.

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

تخصص
(المناهج والأساليب)
من جامعة مؤتة

لجنة الإشراف

١- د. حسين بعارة	مشرفاً
٢- د.عبد الفتاح خليفات	عضواً
٣- د. موسى النبهان	عضواً

تاريخ تقديم الرسالة:- ٢٤/١٢/١٩٩٦م
تاريخ مناقشة الرسالة:-٣/٣/١٩٩٧م
١٤١٧هـ/١٩٩٧م

لجنة المناقشة

د. حسين بعـــارة : رئيســـاً

د. سامح محافظـة : عضـــواً

د. محمد ربابعـــة : عضـــواً

الإهداء

إلى:

روحيّ والديّ . غفر الله لهما وأدخلهما

فسيح جناته تقديراً لفضلهما.

إلى:

أهل بيتي: زوجتي الفاضلة

وبناتي: أسماء وسمية ورحمة ...

إلى:

الأعزاء إخوتي وأُختيّ ....

إلى:

إخوتي الذين يسعون لتعلم وتعليم لغة

القرآن الكريم

أهدي هذا الجهد

المتواضع

شكر وتقدير

«ربِّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحاً ترضاه، وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين» سورة النمل، ١٩.

أحمدك ربي استفتاحاً بحمدك وأصلي وأسلم وأبارك على خير خلقك سيدنا محمد بن عبدالله وبعد، لا يسعني إلاّ أن أتقدم بجزيل الشكر إقراراً بالفضل لكل من ساهم في إيصال هذه الرسالة إلى ما وصلت إليه، وأخص بالذكر كلاً من الدكتور حسين بعارة الذي أشرف على هذه الرسالة منذ البداية وحتى مراحلها الأخيرة وعضوي لجنة الإشراف الدكتور عبدالفتاح خليفات والدكتور موسى النبهان.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور حسين بعارة والدكتور سامح محافظة والدكتور محمد ربابعة.

ولا يفوتني أن أسجل شكري الجزيل إلى لجنة التحكيم وإلى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات الآداب والتربية والشريعة في الجامعة الأردنية واليرموك ومؤتة وإلى جميع العاملين في مكتبات هذه الجامعات، وإلى جميع الطلبة غير العرب الذين تطوعوا للإجابة عن فقرات أداة الدراسة ولمؤسسة رام للتكنولوجيا والكمبيوتر التي قامت بطباعة هذه الرسالة.

وفقنا الله جميعاً وهدانا سواء السبيل.

فهرس المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة

فهرس الجداول

الأشكال والملاحق

الخلاصة

المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريس

إعداد

عبدالرحمن عبدالحافظ أعبد الحطيبات

إشراف: الدكتور حسين بعارة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية الثلاث (الأردنية، واليرموك، ومؤتة)، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الخمسة التالية:

١- ما درجة حدة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية؟ وهل تختلف هذه المشكلات في حدتها ونوعها؟

٢- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية عند مستوى الدلالة (α=0.05) باختلاف جنسهم (ذكر، أنثى)؟

٣- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعأت الأردنية الرسمية عند مستوى الدلالة (α=0.05) باختلاف المستوى الأكاديمي؟

٤- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية عند مستوى الدلالة (α=0.05) باختلاف الجامعات التي يدرسون فيها؟

٥- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية بفروق إحصائية عند

مستوى الدلالة (0.05 =α) يمكن أن تعزى للتفاعل بين المستوى الأكاديمي والجامعة؟

وقد طور الباحث استبانة تكونت بشكلها النهائي من (٥٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، والمشكلات المتعلقة بالجامعة. وكان معامل الاتساق الداخلي للأداة (كرونباخ ألفا = ٠،٨٧). بينما كان معامل الثبات المحسوب بطريقة إعادة الاختبار (بيرسون) يساوي ٠،٧٧ تكون مجتمع الدراسة من ١١٢٠ طالباً وطالبةً موزعين على ثلاث جامعات رسمية هي الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، تكونت عينة الدراسة من ٢٣٦ طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. تم استخدام الإحصاء الوصفي واختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي المتعدد Two-Way MANOVA واختبار هوتلنجز-ت٢ وتحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA ، واختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لاختبار (ت) بين متوسط درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بنسبها المئوية ودرجة الحياد العدد (٣) ولصالح أهمية درجة هذه المشكلات على كل من أبعاد الاستبانة الأربعة، كما أظهرت نتائج التباين متعدد المتغيرات هتلنجز- ت٢(T2- Hottlings) عدم وجود أثر دال إحصائياً (p>0.05) لمتغير الجنس على أبعاد أداة الدراسة.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات(Two-Way MANOVA) وسلسلة تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) والمتغيرات التابعة: البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية والبعد الثاني المشكلات المتعلقة بالمدرس والبعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية.

والبعد الرابع المشكلات المتعلقة بالجامعة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتغير المستقل (الجامعة) والمتغير التابع المتمثل في البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة ($p<0.05$).

وكشف تحليل النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً ($P<0.05$)يمكن أن تعزى للتفاعل بين المستوى الأكاديمي والجامعة على البعد الأول من أبعاد الدراسة: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية والبعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات تتعلق بالجامعات والتدريس والمدرسين والطلبة وإجراء المزيد من البحوث والدراسات.

ومن أبرزها:

١- إعادة النظر في أهداف الأقسام التي يدرس فيها هؤلاء الطلبة وتقديم البرامج التعليمية الحديثة.

٢- التزام الأساتذة باللغة العربية الفصيحة في تدريسهم والتنويع في أساليبهم بما يلائم مقدرات هؤلاء الطلبة.

٣- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول اتجاهات هؤلاء الطلبة ومشكلاتهم في كل مهارة من مهارات اللغة العربية في مختلف مستوياتهم الأكاديمية، وحول كثير من المتغيرات المتعلقة بهم والتي لم تبحث بعد.

ABSTRACT

Language Problems Facing Non-Native Arabic Speaking Under Graduate Students in Public Jordanian Universities

PREPARED BY:

Abedur-Rahman Abedel- Hafiz Aabad AL- Hutiabat

SUPERVISED BY: Dr. Hussien Baarah.

The purpose of this study was to investigate the language problems facing non-native Arabic speaking students in public Jordanian universities (Jordan University, Yarmouk University, and Mu'tah University) by answering the following questions:-

1- What are the degrees of the language problems that face non-native Arabic speaking students at the puplic Jordanian universities?

2- Do the kinds and sharpness of the language problems that face non-native Arabic speaking students at the puplic Jordanian universities differ (α= 0.05) according to differences in gender?

3- Do the kinds and sharpness of the language problems that face non-native Arabic speaking students in puuplic Jordanian Universities differ(α= 0.05) according to differences in academic levels?.

4- Do the kinds and sharpness of the languge problems that face non-native Arabic speaking students at the public Jordanian universities differ(α= 0.05) according to differences in universities?

5- Do the language problems that face non-native Arabic speaking students at the public Jordanian universities differ(α= 0.05) according to interactions between academic level and university?

A final fifty-five-item instrument was developed by the reseacher. The Cronbach alpha coefficient as a measure of interal

consistoncy of the instrument was 0.87 and the reliability coefficient of the instrument as esestimated by test- retest was 0.77. The sample of the study consisted of 236 students (156 males, and 80 females). The sample was chosen from the population of 1120 non-native Arabic students distributed among three public universities in Jordan (Jordan, Yarmouk, and Mu'tah Universities).

Descriptive statistics, t-test, MANOVA, ANOVA and Scheffe tests were used in this study.

The results of the study indicated that there was a significant difference ($p<0.05$) between the degree of the language problems that face the non-native Arabic speaking students who study in the public Jordanian universities and the degree of the neutral point (3). There was no significant differences ($p>0.05$) due to gender. A significant difference ($p<0.05$) existed between two dependent variables (academic level and university) and the degree of the language problems. An exception to that was the fourth aspect of the problems (problems related to the university) in which there was no significant difference ($p>0.05$).

An interaction between academic level and university was found to be significant ($p<0.05$),on two aspects: language problems related to the students, and the problems related to the university.

Some recommendations were suggested according to the findings of the study So as:

1-The objectives of the departments that the foreign studeunts study in should be reviewed, and introduce moderm academic programmes.

2- The commitment of the Arabic teachers in teaching the classical language and the styles should be diversed in accordance with the levels of the students.

3- Make more studies and researches on the problems and inclination of the students in each of the different academic levels that have not been studied yet.

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة:

إن اللغة العربية "وعاء لثقافة عالمية ضخمة، وتعبير عن حضارة عظيمة، وأداة لتبليغ رسالة عامة، ووسيلة لأداء شعائر الديانة الإسلامية، وسبيل لإعلاء كلمة هذه الأمة، وصياغة مبادئها ونظمها الحضارية وقوانينها التشريعية، وهي بهذه الوظيفة أتيح لها أن تكون لغة عالمية" (رفيدة، ١٩٩٠، ص٨٩).

وقد بلغت اللغة العربية بفضل القرآن الكريم من الإتساع مدى لا تكاد تعرفه أية لغة من لغات الدنيا، ووصلت بعدد متحدثيها ومدى تأثيرها إلى حد بعيد يجعلها أعظم اللغات السامية جميعها (Ferguson, 1974).

وقد بيّن خاطر، الحمادي، عبدالموجود، وطعيمة، شحاتة (١٩٨٦) مكانة اللغة العربية العالمية من النواحي التالية:

فمن الناحية الاستراتيجية، يتحدث اللغة العربية ما يقارب (٢٠٠) مليون من العرب تمتد بلادهم على رقعة واسعة من المحيط إلى الخليج كما أن الأمة العربية بوزنها السياسي والاقتصادي اليوم تحظى بمكانة مهمة في العالم كله.

ومن الناحية اللغوية، تتمتع اللغة العربية بمزايا وخصائص تنفرد بها عن غيرها من اللغات الأخرى من حيث المفردات، التراكيب، القدرة على التعبير عن المعاني، ومن حيث قوة تأثيرها في لغات أخرى كثيرة.

ومن الناحية التاريخية، فإن اللغة العربية وعاء لحضارة واسعة النطاق، عميقة، ممتدة التاريخ، نقلت إلى البشرية منذ أقدم العصور أسس الحضارة، وعوامل التقدم في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية، كما حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفاتهم إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى، وفي أكثر فتراته ظلاما.

أما من الناحية الدينية، فقد اتخذ الإسلام من اللغة العربية لساناً منذ أن نزل القرآن بها، وأصبحت لغة تعبدية يفرضها هذا الدين أينما حل، ويحملها معه

حيثما انتشر.

وتستحق اللغة العربية بكل المعايير أن تكون لغة عظيمة تستحث الناس على تعلمها وتعليمها، وبهذا فقد استطاعت أن تحتل مركز الصدارة بين اللغات العالمية، وتصبح لغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة، والهيئات التابعة لها منذ عام ١٩٧٣ جنباً إلى جنب مع اللغات الانجليزية، والفرنسية، والاسبانية، والصينية، والروسية (الواسطي، ١٩٨٥).

ونظراً لما تتمتع به اللغة العربية من خصائص تحقق فيها عالميتها امتدت على مر العصور، مما أكسبها تراثاً ضخماً، وآثاراً لا يمكن إغفالها على الحضارة الإنسانية (يونس، ١٩٧٨). وقد أقبل غير العرب على تعلم اللغة العربية، ونالت اهتمام العلماء والدارسين باختلاف دوافعهم وأهدافهم في مختلف أقطار العالم، وحظيت باهتمام عالمي على مستوى المؤسسات، والمنظمات، ومراكز البحث العالمي (بهجت، ١٩٨٠).

ويصنف عبدالحليم (١٩٨٣) دوافع غير الناطقين بالعربية إلى تعلمها على النحو التالي:

١- دوافع دينية: فقد كان الدين الإسلامي العامل الأكبر الذي دفع كثيراً من الناس إلى تعلم العربية، وما يزال يدفع كثيراً منهم إلى ذلك إذ يعتبرون أن تعلم اللغة العربية لا يقل أهمية عن تعلم الدين نفسه.

٢- دوافع علمية: ويتمثل بوجود أعداد كبيرة من الخبراء، والفنيين، والتجار، والخدميّين الأجانب، الذين يعملون في أقطار عربية بصفة دائمة، يتعلمون من اللغة العربية ما يكفيهم، ولا سيما لغة المحادثة، وبعض المصطلحات المتعلقة بأعمالهم.

٣- دوافع سياسية: ويحملها كثير من الدبلوماسيين، والصحفيين، والمراسلين الأجانب المقيمين في الوطن العربي بهدف تحقيق فهم أفضل للحياة الاجتماعية والسياسية للبلد المقيمين فيه.

٤- دوافع اجتماعية: وتتمثل في كثير من أبناء الوطن العربي الذين تزوجوا زوجات أجنبيات، والتزامهن البقاء مع أزواجهن.

ومن الدوافع الأخرى المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها الدافع التبشيري والاستعماري واللذان لا يقلان أهمية عن الدوافع المذكورة آنفاً.

وقد شهد النصف الثاني من القرن الحالي اهتماماً متزايداً بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ برز هذا الاهتمام واضحاً على المستويين العالمي والعربي، حيث عنيت جامعات ومؤسسات كثيرة في أوروبا والولايات المتحدة الامريكية بتعليم اللغة العربية.

وقد أدرك العرب أن نشر اللغة العربية يتبعه تعريف شعوب أخرى بما وراء اللغة العربية من ثقافة وحضارة، ويجعلهم أكثر فهماً لحياة البلاد العربية، وتعاطفهم معها، واستقبالاً لوجهة نظرها في النواحي الثقافية، والاجتماعية والدينية، والسياسية (الحديدي، ١٩٦٧) إذ أن تعلم أي لغة يقرب الطريق إلى فهم الفكرة بلغتها الأصلية، دون أن تصل مشوهة أو محرفة في غير لغتها (المبارك، ١٩٧٩). ونتيجة لهذا الوعي قامت بعض المؤسسات بمشروعات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: معهد جامعة أم القرى في مكة المكرمة، ومعهد جامعة الملك سعود في الرياض، ومعهد اللغة العربية في الكويت، ومعهد اللغة العربية في جامعة بغداد، ومعهد الخرطوم الدولي الذي أنشأته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة ١٩٧٤ وغيرها.

كما عقدت بعض الدول اللجان والندوات، وأنشأت المراكز التجريبية للدراسة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومن هذه الندوات، الندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدينة الرياض سنة ١٩٧٨، والندوة الثانية في عام ١٩٨٠، كما عقدت عدة ندوات في مدينة الخرطوم سنة ١٩٨٠ و ١٩٨٦، وذلك لمناقشة ووضع الأسس والمواصفات لخطة تأليف الكتاب العربي الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وما تزال

بعض الدول العربية تعمل جاهدة على فتح المراكز، والمعاهد لتأخذ دورها في نشر اللغة العربية، وتعليمها لغير أبنائها مثل السعودية، ومصر، والكويت، والمغرب، وتونس وغيرها (الناقة، ١٩٨٥).

وفي الأردن فقد صدرت الإرادة الملكية السامية في عام ١٩٧٩ بإنشاء مركز اللغات في جامعة اليرموك، وإنشاء مركز آخر في الجامعة الأردنية كما يوجد في عمان معهد دار الألسن، ويهدف إلى خدمة اللغة العربية وتوفير سبل نشرها بين الناطقين باللغات الأخرى (طلفاح، ١٩٨٤).

وتخصص الجامعات الأردنية الرسمية في مختلف الكليات والأقسام ما نسبته ٥٪ للطلبة الأجانب من مختلف الجنسيات من مقاعدها، وقد بلغت أعداد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية (١٣٠٠) طالب وطالبة يدرسون في الجامعات الأردنية الرسمية للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦م، ينتمون إلى ما يقارب ثلاثين جنسية غير عربية، (وزارة التعليم العالي، ١٩٩٦).

ويقبل هؤلاء الطلبة على دراسة اللغة العربية والشريعة الإسلامية في الجامعات الأردنية الرسمية على الرغم مما يلاقونه من متاعب في التحصيل، والإنفاق، والبعد عن ذويهم مما يثبت ما لدى هؤلاء الطلبة من رغبة في دراسة اللغة العربية، وميل شديد إلى الاطلاع على ثقافتنا وحضارتنا والاهتمام بديننا الحنيف.

ويلاحظ أن هؤلاء الطلبة يدرسون في الجامعات الأردنية وفق البرامج التي أعدتها الجامعات لتدريس الطلبة العرب سواء أكانوا أردنيين أم غير أردنيين، دون مراعاة لهذه الأعداد المتزايدة من الطلبة غير الناطقين باللغة العربية، فيما يتعلق بميولهم، وقدراتهم، وحاجاتهم، ومتطلبات مجتمعهم.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

هنالك ما يزيد عن (١٣٠٠) طالب وطالبة من غير الناطقين باللغة العربية، على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية الرسمية ينتمون إلى ما

يقارب ثلاثين جنسية يدرسون في الغالب في أقسام اللغة العربية أو في كليات الشريعة.

وأكد الصفدي (١٩٩٥) أن الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعة الأردنية يتفاوتون في مستوياتهم باللغة العربية وذلك لاختلاف جنسياتهم ولدراستهم العربية بشكل أو بآخر في بلدانهم أو في البلدان العربية.

وقد لاحظ الباحث أن هؤلاء الطلبة يعانون معاناة شديدة من عدم تمكنهم من اللغة العربية بما يجعلهم مساوين لزملائهم من الطلبة العرب في نفس التخصص والمستوى الأكاديمي ويجعلهم يشعرون بصعوبات تتعلق بتعلمهم باللغة العربية.

ولدى مقابلة الباحث لمجموعات من هؤلاء الطلبة أبدى معظمهم تذمراً وشكاوى عديدة تتعلق بالمدرسين، والجامعة، والمواد الدراسية التي يدرسونها كما لاحظ الباحث أن بعض هؤلاء الطلبة لا يقيم لسانه إذا أخذ في الحديث، ولا يستطيع أحياناً أن يسأل عن حاجته إذا ذهب إلى المكتبة أو البريد أو السوق مثلاً.

ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات التربوية السابقة في هذا الموضوع لم يجد أية دراسة -على حسب اعتقاد الباحث- تتعلق بمشكلات التعلم باللغة العربية لغير الناطقين بها في المرحلة الجامعية في الجامعات الأجنبية والعربية بعامة، والجامعات الأردنية بخاصة. وإنصافاً للحقيقة فإن هذه الظاهرة تعد مشكلة محلية في بعض جوانبها؛ لأنها ستنعكس في نتائجها بآثار سلبية على سلوك هؤلاء الطلبة الأكاديمي وعلى اتجاهاتهم نحو الجامعات الأردنية.

ونظراً لخلفية الباحث في مجال اللغة العربية، واتصاله بمجموعات من هؤلاء الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية بعامة وجامعة مؤتة بخاصة، شعر بالحاجة الماسة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن المشكلات اللغوية التي تواجه هؤلاء الطلبة.

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة حدة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية، وهل تختلف هذه المشكلات في حدتها ونوعها؟

٢- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=0.05) باختلاف جنسهم (ذكر، أنثى)؟

٣- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=0.05) باختلاف مستوياتهم الأكاديمية؟

٤- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=0.05) باختلاف الجامعة التي يدرسون فيها؟

٥- هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=0.05)بفروق يمكن أن تُعزى للتفاعل بين المستوى الأكاديمي والجامعة التي يدرسون فيها؟

فرضيات الدراسة

لن يتم وضع فرضيات فيما يتعلق بنوعية المشكلات إذ ستتم الإجابة عنها بواسطة الإحصاء الوصفي وذلك بحساب المتوسط الحسابي لكل فقرة وترتيبها ضمن كل بعد.

١- لا تختلف درجة حدة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية عن نقطة الحياد العدد (٣) (α=0.05).

٢-لا تختلف درجة حدة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=0.05) باختلاف جنسهم.

٣- لا تختلف درجة حدة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=05) باختلاف مستوياتهم الأكاديمية.

٤- لا تختلف درجة حدة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=0.05) باختلاف الجامعة الرسمية التي يدرسون فيها.

٥- لا تختلف درجة حدة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية على مستوى الدلالة (α=0.05) بفروق يمكن أن تُعزى للتفاعل بين المستوى الأكاديمي والجامعة التي يدرسون فيها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من:

١- تعد هذه الدراسة أول دراسة مسحية -حسب اعتقاد الباحث- تهدف التعرف إلى أهم المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظرهم.

٢- من المتوقع أن تكشف هذه الدراسة عن كثير من المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الرسمية من حيث المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارت اللغوية، والمدرس، والمواد الدراسية، والجامعة التي يدرس فيها الطالب مما يساعد على التخفيف أو الحد مما يعانيه هؤلاء الطلبة من مشكلات.

٣- ستعكس نتائج هذه الدراسة لأصحاب العلاقة والمهتمين في التعلم باللغة العربية في الجامعات الأردنية، وللدول الموفدة لأبنائها في الجامعات الأردنية صورة واقعية عن المشكلات اللغوية الفعلية التي تواجهها شريحة من طلابهم، مما قد يكون له أبلغ الأثر في توفير برامج تعليمية ومحتويات خاصة ووظيفية،

تتفق والخصائص البارزة لأصناف المتعلمين من خلال البحث، والتشخيص الواعي لحاجاتهم.

محددات الدراسة

١- يقتصر تطبيق الدراسة على الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي الذين يدرسون في ثلاث من الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، مؤتة) للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦.

٢- تقتصر الدراسة على تحديد المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في المستويات الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة من مرحلة البكالوريوس) والبرامج التي تقدم لهم في هذه الجامعات، لذلك تم استثناء جامعة آل البيت والجامعة الهاشمية بسبب وجود الطلبة في السنتين الأولى والثانية فقط وعدم وجود طلبة في مستوى السنتين الثالثة والرابعة.

تعريفات الدراسة الإجرائية

١- المشكلات اللغوية: هي الصعوبات المتعلقة بالتعلم باللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقاس باستجابات الطلبة على مقياس الدراسة الذي تم تطويره؛ لقياس إحساس الطلبة غير الناطقين باللغة العربية بالمشكلات اللغوية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريس.

٢- الناطقون بغير اللغة العربية: هم الطلبة غير العرب الذين يدرسون في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريوس في كل من جامعة (الأردنية، اليرموك، مؤتة) .

٣- المستوى الأكاديمي: يتحدد المستوى الأكاديمي في هذه الدراسة بطلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة في مرحلة البكالوريوس.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لصلتها بالدراسة الحالية؛ للإفادة منها ما أمكن، وتم تقسيمها إلى قسمين هما:

١- الدراسات المتعلقة بالمناهج:

أجرى طعيمة (١٩٨٢) دراسة هدفت إلى تحديد الأسس المعجمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوصل الباحث إلى مجموعة نتائج في المجال الثقافي، وقام بتصنيفها إلى مستويين: أساسية، وثانوية. وتوصل الباحث إلى تحديد المعالم الحضارية والثقافية في مختلف أنحاء الوطن العربي. وقد أوصت الدراسة بإمكانية الاستفادة من نتائجها عملياً في عدة مجالات، مثل تأليف كتب جديدة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعلمها بطريقة وظيفية. وتعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات في مجال تحديد الأسس الثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

وهدفت دراسة الناقة وطعيمة (١٩٨٣) إلى توفير مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها في تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من النواحي النفسية، والتربوية، واللغوية، والثقافية. وقد عمد الباحثان إلى تحليل محتوى (١٠٠) مائة كتاب من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لإبراز الاتجاهات العامة والخاصة في هذه الكتب، وقام الباحثان بإجراء دراسة نظرية؛ لتحديد الأسس العامة لإعداد كتب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد خلصت إلى أن هناك مجالات لم تحظ بالاهتمام منها: الفنون، والرياضة، والفكاهة والشخصيات، والمدن. وتتمثل أهمية هذه الدراسة في اتباعها لأسلوب تحليل المحتوى بناء على معايير محددة ومتخصصة في تحليل كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما أن العينة التي قامت بتحليلها كانت كبيرة

متنوعة شملت (١٠٠) مائة كتاب، مما يجعلها دراسة مرجعية رائدة.

أما خصاونة (١٩٨٨) فقد قام بتحليل وتقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتألفت عينة الدراسة من ستة مناهج مقررة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقام الباحث بتطوير نموذج لتحليل المحتوى الثقافي لكتب عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم هذه المناهج لم يعد على أسس علمية لإعداد المواد التعليمية الخاصة باللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث: الأهداف، والمحتوى، والمفردات، والتراكيب، والوسائل التعليمية، وعدم التوازن في مجالات المحتوى الثقافي لهذه المناهج وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بتضمين الكتب مقدمات منهجية، لتوضيح بياناتها العامة بشكل دقيق من جهة، وتقديم المجالات الثقافية الرئيسة، وموضوعاتها المختلفة، بشكل متوازن في الكتب التعليمية من جهة أخرى.

وأجرى طلفاح (١٩٨٤) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن. وأظهرت نتائج تحليل المنهج الدراسي للغة العربية للمبتدئين الأجانب في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك أن المنهج المطبق في الجامعة الأردنية يفتقر إلى كثير من الجوانب الثقافية، والعلاقات الاجتماعية، والمواقف ذات الصلة في الحياة اليومية أكثر من المنهج المطبق في جامعة اليرموك.

وهدفت دراسة رشيد (١٩٨٩) إلى اكتشاف مدى شيوع التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتألفت عينة الدراسة من أربعة كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تمثل ثلاثة معاهد متخصصة في الوطن العربي، ومنهج رابع صدر في الولايات المتحدة الأمريكية، واتضح من نتائج الدراسة أن الاسم أكثر البنى الصرفية شيوعاً، يليه الفعل، فالحرف، وإن المجرورات أكثر التراكيب النحوية شيوعاً، تليها المرفوعات، فالمنصوبات.

أمّا من حيث أنماط الجمل، فقد وجد أن الجمل الاسمية أكثر شيوعاً من

الجمل الفعلية، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول شيوع التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقارنة نتائجها مع ما يتوصل إليه في كتب تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ بهدف إعداد مناهج علمية عملية مدروسة تراعي الأسس السليمة في تقديم التراكيب اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية.

وقام الزغول (Zughoul,1985) بدراسة حول نتائج مناهج عدد من دوائر اللغة الأنجليزية في عدد من الجامعات في الوطن العربي وهي دمشق، بغداد، الكويت، اليرموك،والجامعة الأمريكية في بيروت والجامعة الأمريكية في القاهرة.

وخلص الباحث إلى أن المناهج التي تدرس في هذه الجامعات تركز على تدريس الأدب بشكل رئيس أكثر من فروع اللغة الأخرى، باستثناء ما تدرسه الجامعة الأمريكية في بيروت ويمكن أن يعمم ذلك على باقي بلدان العالم الثالث. وقد أوصى الباحث بوجوب وضع حلول مناسبة وذات معنى لحل المشكلات الحالية في تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية في جامعاتنا مع وضع اقتراحات لكيفية السير نحو المستقبل.

وأشار كرسل (Krsul,1986) إلى صعوبة الجوانب الأدبية التي يعاني منها الطلبة غير الناطقين باللغة الانجليزية كلغة أم من حيث كثرة كمية المفردات، وعدم التركيز على مهارتي النطق والتحدث. وأكد على اختلاف هذه المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة باختلاف بلدانهم وما بينهم من فروق دينية وثقافية واجتماعية وتاريخية والجامعات التي يدرسون فيها. وأوصى الباحث بتقديم ما يقدم لهؤلاء الطلبة من بعض المواد الدراسية من المستوى الثالث والرابع إلى المستوى الأول والثاني وتدريب الطلبة على تعرّف بعض المفاهيم والأشعار والمقالات القصيرة أيضاً . كما أوصى الباحث بضرورة إعادة فحص الأهداف والإنجازات لقسم اللغة الانجليزية، وإعادة بنائها على أسس سليمة ما أمكن تحدد من خلالها الأولويات التي يراعى تقديمها بوضوح.

وهدفت دراسة ليكي (Leki,1988) إلى تحديد أسباب تعليم الأدب للطلاب الأجانب في جامعة تنسي في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الباحثة إلى أن الهدف من تعلم الأدب هو تعريف الطلبة بأشهر الأعمال في الأدب الأمريكي والآداب العالمية بشكل عام وتعريفهم بالمذاهب الأدبية وتاريخها والقدرة على التحليل وتاريخ أمريكا الاجتماعي والحضاري. وأوصت الباحثة بضرورة تحديد المنهاج المطلوب بناءً على حاجات ورغبات الطلبة وميولهم واحترام خصوصياتهم وتحديد المتطلبات القبلية اللازمة لتعلمهم ليسهل عليهم التعامل مع النصوص.

واستقصت دراسة خاليتش (Khalich,1991) الرموز الصوتية والكتابية لتمييز الكلمات في اللغة العربية لمتعلمين أمريكيين. وتألفت عينة الدراسة من (٣٦) ستة وثلاثين طالباً في مستويات لغوية تبدأ من مستوى المبتدئين وتنتهي بمتكلمي اللغة الأم، وقد أعدت تجربتان في تمييز الكلمات، واحدة على مستوى الجملة، والثانية على مستوى الكلمة، وعلى كلا المستويين كانت المهمة تمييز الكلمات صوتاً، وكتابة، وباستخدام الكمبيوتر كوسيلة مساعدة، أكدت نتائج تلك الدراسة أن متعلمي اللغة العربية الذين استخدموا الاستراتيجية السمعية والبصرية؛ لتمييز الكلمات العربية على كل من مستوى الكلمة، والجملة، قد وقعوا في أخطاء بارزة في المستويات التي تتطلب مهارة خاصة في تمييز بعض الكلمات والجمل من حيث النطق والكتابة. وأكدت نتائج الدراسة عدم وجود مشكلات فعلية لدى متكلمي اللغة الأم، أمّا المشكلات الكتابية فكانت نادرة جداً، وأشارت النتائج إلى أنه كلما زادت درجة إتقان المتعلم لمهارة القراءة نقصت لديه معدلات الأخطاء الصوتية والكتابية.

وأوصى الباحث بما يلي:-

١- التركيز على الأصوات، والحروف التي يمكن أن توقع المتعلم في لبس والتي تتشابه نطقاً وشكلاً.

٢- تشجيع تعلم استراتيجيات تستخدم الأصوات بالإضافة إلى الفحص الذاتي في مستويات القراءة للمبتدئين.

٣- الانتباه للمفردات، والتراكيب التي تحوي أصواتاً ملبسة على المتعلم أو ذات أشكال متقاربة، والتركيز عليها من خلال السياق.

٤- توظيف أكبر قدر ممكن من المفردات اللغوية، ولا سيما في مستويات القراءة للمبتدئين .

أما عويس (Aweiss,1993)فقد قام باستقصاء أثر ثلاث طرق باستخدام الكمبيوتر في تطويرقراءة الاستيعاب لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. تألفت عينة الدراسة من (٢٤) أربعة وعشرين طالباً يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية في مستوى الكلية حيث تم إدخال الكمبيوتر كطريقة مساعدة في تدريس القراءة لأربعة مستويات في المعالجة منها: استخدام النص وحده، ثم شرح للمفردات الصعبة مع المجموعة الضابطة، وتم استخدام وسيلة مساعدة للربط بين الأفعال المختارة في النص .وقد أعطيت معلومات تشكل خلفية معرفية للطلبة كتعلم سابق لقراءة النص، تم تصميم المعالجات واختيار موضوعات وأبحاث محددة للقراءة وقد استخدم الاستذكار الفوري كأداة لقياس المعالجة البصرية لقراءة الاستيعاب. وأكدت النتائج المستخلصة التي استخدم فيها الكمبيوتر كوسيلة معززة، وطريق لتفسير المفردات أنها كانت في المرتبة الأولى في تعزيز الاستيعاب. وختم الباحث دراسته بمجموعة من التوصيات التي تتعلق بأية لغة وبمستويات من المهارات اللغوية المختلفة وتشمل هذه التوصيات: مراعاة اختيارالنص وفق طوله، ونوعه وتدريب الطلاب على الكمبيوتر.

يتبين من عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالمناهج لغير الناطقين باللغة العربية، أنها أبرزت قضية مهمة تتعلق بعدم إعداد المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أسس علمية سليمة من حيث: أهدافها،

ومحتواها، والوسائل والأساليب المستخدمة فيها. وقد أشارت هذه الدراسات إلى عدم التوازن في تقديم المحتوى الثقافي، والتراكيب اللغوية في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما أوصت هذه الدراسات بضرورة بذل المزيد من الدراسات؛ بهدف إعداد مناهج علمية مدروسة تراعى فيها الأسس العلمية في مختلف عناصر المناهج من أهداف، ومحتوى، وأساليب، ووسائل للتقويم. (طعيمة، ١٩٨٢؛ الناقة وطعيمة، ١٩٨٣؛ خصاونة، ١٩٨٨؛ طلفاح، ١٩٨٤؛ Khalich, 1993) دراسة (zughoul, 1985 ؛leki, 1988 ؛Krsul, 1986) فيما يتعلق بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

وبرز في واحدة من هذه الدراسات المقارنة بين المنهاج المقرر تدريسه في مركز اللغات في الجامعة الأردنية والمنهاج المقرر في مركز اللغات في جامعة اليرموك، وبينت الدراسة وجود بعض التقدم في المنهاج المقرر تدريسه في جامعة اليرموك (طلفاح، ١٩٨٤).

٢- الدراسات المتعلقة بالصعوبات وأخطاء الطلاب غير الناطقين بالعربية:

هدفت دراسة وحدة البحوث والمناهج (١٩٨٣) إلى تحليل الأخطاء اللغوية لدى طلاب معهد اللغة العربية في جامعة أم القرى الذين يدرسون اللغة العربية من غير الناطقين بها. ودلت نتائج الدراسة على وجود أشكال متعددة من الأخطاء في الإملاء، والأصوات، والنحو، والصرف، ودلالة الكلمة.

وقام الشيخ (١٩٨٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء والصعوبات في المستويات اللغوية المختلفة التي تواجه متعلمي اللغة العربية من المتحدثين بلغات إفريقية مختلفة في المركز الإسلامي الإفريقي في الخرطوم. أظهرت نتائج هذه الدراسة اختلاف درجة الصعوبات لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية باختلاف اللغة الأم للطالب، ومستوى الطالب اللغوي واختلاف الأخطاء التي يقع

فيها الطلبة تبعاً لذلك، وقد أوصى الباحث باستخدام طريقة متكاملة تستند إلى أسس علمية لعلم اللسان الحديث في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية بغية تحسين مردود العملية التربوية في المركز الإسلامي الإفريقي.

وأجرى ساسي والشواسي (١٩٨٥) من معهد اللغات في دولة قطر دراسة هدفت إلى البحث عن الصعوبات التي تعترض الطلاب في تعلمهم اللغة العربية، وعن الأخطاء التي يقعون فيها. وقام الباحثان بجمع الأخطاء الصوتية، والإملائية لعينة من طلاب المستوى الأول، والثاني، والثالث لدارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها من الآسيويين. وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجموعة من الأخطاء الصوتية، والإملائية قام الباحثان بوصفها، وتلخيصها، وضبطها، وتحليل أسباب الوقوع فيها. وأوصت الدراسة بضرورة التدريب على النطق، والإلتزام بالخط النسخي لطلاب المرحلة الابتدائية والالتزام بالشكل والقراءة الصحيحة، ومعالجة قضية أل التعريف، واستخدام وسائل الإيضاح المناسبة.

وقامت التل (١٩٨٩) بإجراء دراسة هدفت إلى تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم من متعلمي العربية من غير الناطقين بها في مركز اللغات في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من أربعة وثلاثين طالباً وطالبة في كل من مركزي اللغات في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك من المستوى المتوسط، وأربعة عشر طالباً وطالبة من المستوى المتقدم. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود أربعة أنواع من الأخطاء الكتابية هي: الإملائية، والتركيبية، والدلالية، وأخطاء أخرى.

وهدفت دراسة سليم (١٩٨٩) التعرف إلى الحاجات اللغوية والأسباب الكامنة وراء الصعوبات لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية للأجانب في مدينة دمشق. وقد قامت الباحثة بتصميم استبانتين: إحداهما للطلاب والأخرى للمدرسين، وللإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع التعليم في معهد تعليم اللغة العربية للأجانب في دمشق؟

٢- ما الحاجات اللغوية للدارسين في المعهد؟

٣- ماالعوامل الكامنة وراء الصعوبات التي تعترض الدارسين في تعلمهم اللغة العربية؟

٤- ما الأخطاء الشائعة لديهم في الكلام؟

٥- ما الأخطاء الشائعة لديهم في الكتابة؟

٦- هل هناك اختلاف في نسب الأخطاء حسب الجنسية؟

٧- هل هناك اختلاف في نسب الأخطاء حسب الجنس؟

ثم وضعت اختباراً لرصد الصعوبات، والأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلاب المعهد. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) طالباً وطالبة يتوزعون على ثلاثة مستويات، الأول والمتوسط والثالث. وقد توصلت الباحثة إلى تحديد مجموعة من الأخطاء الشائعة في كلام المتعلمين، صنفتها ضمن فئات محددة، في النحو، والإملاء، والقراءة، والكتابة، كما وزعت الباحثة استبانتين الأولى: على الطلبة وهدفت التعرف إلى الحاجات اللغوية والأسباب الكامنة وراء الصعوبات التي يلاقونها وهدفت الاستبانة الثانية المقدمة للمدرسين التعرف إلى الصورة الكاملة لواقع منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين. وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجموعة من الحاجات اللغوية للمتعلمين، والصعوبات التي يلاقونها في تعلم اللغة العربية. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات تتعلق بصياغة أهداف تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية في مدينة دمشق من جهة، والكتب التي تدرّس من حيث الشكل، والمضمون، والاهتمام بالمناشط اللغوية، والوسائل المعينة، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة وتدريب المدرسين وتأهيلهم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من جهة أخرى.

وقام إلفي وعبدالعزيز وجاد (١٩٩٢) بدراسة الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية لدى غير الناطقين بها. تمثلت عينة الدراسة من المستوى الرابع

والأخير من الطلبة الذين أكملوا أربعة مستويات دراسية، وينتمون إلى أكثر من أربعين جنسية مختلفة وتتراوح أعمارهم بين (٢٠-٣٠) عاماً. وأشارت النتائج إلى عيوب مختلفة يقع فيها الطلبة، منها ما يتعلق بالحرف كأخطاء الأسنان، والنقط، ومنها ما يتعلق بالكلمة، ومنها ما يتعلق بالشكل العام للكتابة وأوصت الدراسة بتبني منهج جديد في تدريس الخط، يركز في المقام الأول على الوضوح دون أن يغفل الجانب الجمالي.

وهدفت دراسة القماطي (١٩٩٢) إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الدارس الأجنبي في تعلمه اللغة العربية، والأسباب التي أدت إلى الوقوع في تلك الأخطاء. وقد أظهرت نتائج الدراسة وقوع الطلبة في عقبات صوتية وعقبات تتعلق باللهجة العامية والترجمة الحرفية، والقياس الخاطيء، وقد أوصت الدراسة بضرورة التزام الأساتذة بالفصحى في تدريسهم، وتعويد الطلاب متابعة برامج الفصحى في الإذاعة،وتعويدهم قراءة الجرائد، والمجلات، والدوريات، واستعمال المعاجم العربية وغيرها من المراجع والمصادر.

فقد قامت هدايت (Hedayet,1990) بدراسة لنماذج من المشكلات الإعرابية للمستويين المتوسط، والمتقدم لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية لطلبة يتكلمون الإنجليزية كلغة أم، أخذت مئة عينة كتابية شملت ملخصات وتعليقات وموضوعات في التعبير الحر، جمعت من بعض الفصول الجامعية.

وقد تعددت المشكلات التي تم تحليلها مثل: أدوات التعريف، وأدوات الربط وأفعال الشرط، والمفردات الثنائية (المنحوتة)، والفعل المبني للمعلوم، والأفعال، والفعل ومرادفاته، وترتيب الكلمات في الجمل، وتم تدريس الطلبة فصلاً دراسياً حول القواعد الأساسية من خلال دروس في التعبير بطريقة التدريس المتكاملة لمتعلمين من ذوي المستويين المتوسط، والمتقدم في تعلم اللغة العربية وقد تم التغلب على بعض المشكلات من خلال أنواع متمايزة من المواقف اللغوية الوظيفية التي تمت معالجتها من خلال أخذ اللغة الإنجليزية -اللغة الأم-

بعين الاعتبار.

في ضوء عرض الدراسات المتعلقة بأخطاء الطلبة غير الناطقين باللغة العربية والصعوبات التي يواجهونها، يظهر وجود أشكال متعددة من الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في مختلف مستويات تعليمهم في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتعلق هذه الأخطاء بالإملاء، والأصوات، والنحو، والصرف، ودلالة الكلمة، والخط (وحدة البحوث والمناهج، ١٩٨٣؛ وساسي والشواسي، ١٩٨٥؛التل، ١٩٨٩؛ Hedayet.1990).

كما أشارت بعض هذه الدراسات إلى وجود عقبات يعاني منها الطلبة، تتعلق باللهجة العامية، وعقبات تتعلق بالتداخل اللغوي، وبالترجمة الحرفية، والقياس الخاطىء كما أشار بعضها أيضاً إلى وجود عقبات تتعلق بعدم التطوير في أساليب التدريس التي تستخدم لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية (الشيخ، ١٩٨٤؛ سليم، ١٩٨٩؛ القماطي، ١٩٩٢).

ثالثاً: دراسات المقارنة بين الذكور والإناث في تعلم لغة أجنبية:

أشارت الدراسات التي أجريت على تعلم اللغة الثابتة إلى أن هناك فروقاً بين الإناث والذكور في اكتساب هذه اللغة فقد وجدت دراسة فارهودي (Farhudy, 1982)التي طبقت على عينة من (٨٠٠) طالب وطالبة أن قدرة الإناث في استيعاب الاستماع يفوق قدرة الذكور.

أما دراسة ايزنشتاين (Eisenstein, 1982) والتي طبقت على عينة من ١٢٨ طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١٢-٢٠) عاماً في مستويات متباينة فقد أشارت إلى أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور فيما يتعلق بتعلم اللهجات.

وفي دراسة غاس وفاريونز(Gass & Varions, 1986)والتي طبقت على عينة تالفت من (١١٦) طالباً وطالبة يدرسون في المستوى المتوسط والمتقدم

ظهر أن الرجال يهتمون بالمحادثة وممارسة الحوار أكثر من النساء وتتميز النساء بقدرة أعلى من الرجال في اكتساب المفاهيم.

وأظهرت دراسة فريمان وميشيل(Freeman & Michael, 1992)والتي استقصت الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب اللغة الثانية في مختلف الأعمار وبلغت عينتها ما يقارب (١١٠٠) دراسة أن الذكور لديهم استعداد أكبر من الإناث لتعلم اللغة الثانية.

يتبين من عرض هذه المجموعة من الدراسات المتعلقة بالمقارنة بين الذكور والإناث في تعلم لغة أجنبية تفوق الذكور في اكتساب تلك اللغة في بعضها وتفوق الإناث في البعض الآخر وهذا ما يمهد الطريق للتعرف على أثر مثل هذه المتغيرات في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الأردنية.

ويظهر من عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالصعوبات وأخطاء الطلبة والدراسات المتعلقة بالمناهج والدراسات المقارنة بين الذكور والإناث في تعليم لغة أجنبيةوفي مستويات أكاديمية متباينة ضرورة الشروع بدراسة للوقوف على مدى المشكلات اللغوية القائمة فعلاً، التي يعاني الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية؛ لتغطية النقص في البحث في هذا الموضوع من خلال الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد المتغيرات ذات العلاقة في هذه الدراسة، وفي تحديد بعض بنود الاستبانة التي ستستخدمها الدراسة، كما سيتم الاستفادة منها في تفسير بعض النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة.

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة قد تناولت بعض المجالات المتعلقة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،أو مشكلات جاءت بشكل منفرد تتعلق بالمنهاج، أو الجنس، أو الجامعة، أو مستويات الطلبة......إلخ. كذلك إلا أنَّ هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في أمرين هما:

الأول: إن هذه الدراسة تناولت مجتمعاً دراسياً لم تتطرق إليه تلك الدراسات يختص بغير الناطقين باللغة العربية في المرحلة الجامعية.

الثاني: قامت هذه الدراسة بجمع المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية من خلال عدة أبعاد تتعلق: بالمشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، المشكلات المتعلقة بالجامعة.

وقد وجد الباحث في هذه الدراسات مادة خصب، ساعدت على إثراء الدراسة، وزيادة الفهم الواعي لموضوع البحث ومشكلة الدراسة، وتكوين تصور واضح لعملية جمع البيانات، وتطوير أداة الدراسة؛ لتكون هذه الدراسةرافدة إلى تلك الدراسات، ومعتمدة عليها في تحديد بعض المتغيرات التي تناولتها الدراسة، وفي تفسير نتائجها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها والطريقة التي تم بها تحديد عينة الدراسة وطريقة إعداد أداة الدراسة والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، ووصفاً لإجراءات تطبيق الدراسة والمعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية الذين يدرسون في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، مؤتة) للعام الدراسي (١٩٩٥/١٩٩٦) والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني الذين مضى على دراستهم بهذه الجامعات أكثر من ثلاث سنوات.

بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة ١١٢٠ طالباً وطالبة منهم ٧٦٧ طالباً و ٣٥٣ طالبة، ينتمون إلى البلدان التالية: تركيا، وأرتيريا، وروسيا، وسيراليون، وتايلاند، وماليزيا، وغانا، وأندونيسيا، ويوغسلافيا (سابقاً)، وبريطانيا، ورومانيا، وفرنسا، والفلبين، والولايات المتحدة الأمريكية، والبرازيل، وألمانيا، والصين، واليونان، وساحل العاج، والهند، وكندا، والنمسا، وأثيوبيا، وأوغندا، وتايوان، والباكستان.والجدول رقم (١)[*] يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجامعة والمستوى الأكاديمي للطلبة والجنس.

(*) تم الحصول على المعلومات الواردة في جدول رقم (١) من وحدة القبول والتسجيل في كل من الجامعات الأردنية الثلاث حسب واقع سجلاتهم للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦م.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجامعة والمستوى الأكاديمي للطلبة والجنس

المستوى الأكاديمي /الجامعة	الأردنية			اليرموك			مؤتة			
	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	المجموع النهائي
السنة الأولى	٤٤	٢١	٦٥	١٢١	٧٠	١٩١	٨٧	٥٤	١٤١	٣٩٧
السنة الثانية	٢٧	٢	٢٩	٦٤	٥٢	١١٦	١٠١	٣١	١٣٢	٢٧٧
السنة الثالثة	٨١	٢٦	١٠٧	٤٤	٩	٥٣	٥٧	٤٥	١٠٢	٢٦٢
السنة الرابعة	٨٦	٣٤	١٢٠	٣٦	٧	٤٣	١٩	٢	٢١	١٨٤
المجموع	٢٣٨	٨٣	٣٢١	٢٦٥	١٣٨	٤٠٣	٢٦٤	١٣٢	٣٩٦	١١٢٠

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (٢١٪) من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بشكل يتناسب مع عددهم في كل جامعة، كما تم اختيار العينة من مجتمع الجامعة الواحدة بنفس الطريقة وذلك بعد حصر العدد في كل جامعة، وفي كل مستوى من المستويات الدراسية للتخصصات التي يتواجد فيها هؤلاء الطلبة. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة على الجامعات الأردنية الثلاث حسب الجامعة والمستوى الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة على الجامعات الأردنية حسب الجامعة والمستوى الأكاديمي والجنس

المستوى الأكاديمي /الجامعة	الأردنية			اليرموك			مؤتة			
	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	المجموع النهائي
السنة الأولى	٩	٤	١٣	٢٥	١٤	٣٩	١٧	١١	٢٨	٨٠
السنة الثانية	٥	٢	٧	١٣	١٠	٢٣	٢١	٦	٢٧	٥٧
السنة الثالثة	١٦	٥	٢١	٩	٥	١٤	١٢	٩	٢١	٥٦
السنة الرابعة	١٧	٧	٢٤	٧	٥	١٢	٥	٢	٧	٤٣
المجموع			٦٥			٨٨			٨٣	٢٣٦

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الأداة التالية: استبانة لقياس المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية من

وجهة نظرهم.

وقد تم تطوير بناء فقرات هذه الاستبانة من خلال الأخذ بآراء لجنة الإشراف وفق الخطوات التالية:

أ- مراجعة الدراسات التربوية السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ب- ترجمة بعض الأدوات البحثية ذات العلاقة، والمنشورة في دوريات أجنبية وذلك للاستفادة منها في تحديد بنود الأداة (Squires, Huitt, & Segars, 1983).

ج- الاستفادة من بنود الاستبانات الواردة في بعض الدراسات العربية كما في دراسة (سليم، ١٩٨٩؛ عبيدات، ١٩٩١؛ ديراني، ١٩٩٣؛ محمود، ١٩٩٣) .

د- قام الباحث بحضور عدة محاضرات مع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية؛ للاطلاع على الواقع، وتسجيل بعض الملحوظات عن سلوك هؤلاء الطلبة عن قرب ومشكلاتهم اللغوية من خلال تفاعلهم في المحاضرة.

هـ- وزع الباحث نموذجاً؛ لجمع المعلومات بعد أن تم تحديد مجالات الاستبانة المتعلقة بالمشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية، طلب من الطلبة كتابة ما يعانونه من مشكلات لغوية، ومن خلاله تم جمع أكبر قدر ممكن من المشكلات التي يعاني منها الطلبة، وتم توزيع هذه النماذج على عينة من الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية، والمهتمين بتدريسهم، وبعض المدرسين في الجامعات الأردنية الرسمية؛ لإبداء ملحوظاتهم حول ما حواه هذا النموذج من معلومات، كما تم إجراء مقابلات شخصية مع هذه الفئات المذكورة.

و- تم تفريغ هذا النموذج، والملحوظات المتعلقة بالمقابلات بعد أن حددت بنود الاستبانة، وعرضت الأداة على لجنة تحكيم من المهتمين بتدريس الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية، وبعض المدرسين الذين يقومون على تدريسهم، والدكتور المشرف وعضوي لجنة الإشراف، وبعض الأساتذة المهتمين بالموضوع؛ لحذف بعض الفقرات أو المجالات، أو تعديلها أو

صياغة البعض الآخر، أو إضافة ما يلزم إضافته، أو إبداء أية ملحوظات يرونها مناسبة، بعدها قام الباحث بتطبيق الاستبانة على مجموعة من أفراد المجتمع كعينة استطلاعية عددها خمسون طالباً تم اختبارهم من إحدى الشعب واستثنيت هذه الشعبة من عينة الدراسة. قبل تطبيقها على عينة الدراسة؛ لمعرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الإجابة عن الاستبانة من حيث طبيعة الاستبانة، وطبيعة الفقرات، ومدى وضوحها، والوقوف على ردود الفعل المتوقعة حين ملء الاستبانة، وتم أخذ هذه الملحوظات بعين الاعتبار في تعديل بعض الألفاظ أو الفقرات غير الواضحة وتم وضع الاستبانة بشكلها النهائي وقد تم استثناء هذه العينة من عينة الدراسة.

صدق الأداة وثباتها:

تم تحديد صدق محتوى أداة الدراسة من خلال اطلاع الباحث على الدراسات التربوية المتعلقة بالموضوع ومن خلال عرض أداة الدراسة على لجنة من المحكمين تتكون من الدكتور المشرف وعضوي لجنة الإشراف، وعدد من مدرسي الطلبة غير الناطقين باللغة العربيةفي الجامعات الأردنية الرسمية ، وبعض المهتمين بتدريس اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها، وقد بلغ أعضاء لجنة التحكيم (٣٠) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، واليرموك ومؤتة، متخصصين في اللغة العربية، والمناهج والأساليب، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والشريعة الإسلامية. وقام الباحث بإرسال الأداة المقترحة للمحكمين، إما باليد، أو بالبريد، أو بوساطة بعض الأصدقاء كل وفق مكان وجوده.

وطلب من المحكمين إبداء الرأي في كل مشكلة من المشكلات التي أدرجت تحت كل بعد من أبعاد الاستبانة إما بالموافقة على أهمية المشكلة، أوتعديل صياغتها، أو حذفها لعدم أهميتها، وإبداء بعض الاقتراحات المتعلقة بالاستبانة كما طلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي في تحديد النسبة المئوية لدرجة تمثيل

فقرات الاستبانة على كل بعد، والنسبة المئوية لدرجة تمثيل هذه الأداة للمشكلات اللغوية بشكل عام والميزان الذي يفضل أن يمثل الأخذ بأعلى نسبة لإجماع المحكمين فكان المتوسط الحسابي للإجابات كما يلي:

- النسبة المئوية لدرجة تمثيل الفقرات على البعد الأول المتعلق بالطالب (٧٨٪).
- النسبة المئوية لدرجة تمثيل الفقرات على البعد الثاني المتعلق بالمدرس (٨٠٪).
- النسبة المئوية لدرجة تمثيل الفقرات على البعد الثالث المتعلق بالمواد العلمية (٧٥٪)
- النسبة المئوية لدرجة تمثيل الفقرات على البعد الرابع المتعلق بالجامعة (٧٨٪) .

أما النسبة المئوية لدرجة تمثيل هذه الأداة للمشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية عموماً فكانت (٧٨٪).

وقام الباحث بالأخذ برأي المحكمين في حذف كل فقرة حصلت على موافقة أقل من (٨٠٪)، وتم تعديل ما اقترحت لجنة التحكيم إجراء تعديله.

وبعد أن تم تفريغ آراء أعضاء لجنة التحكيم قام الباحث بصياغة الفقرات وطبقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة عددها خمسون طالباً من مستوى السنة الأولى والثانية، للتأكد من وضوح فقرات هذه الاستبانة وقدرة الطلبة على فهمها، وأخذت الملحوظات التي توضح بعض الفقرات، أو المفردات في عين الاعتبار بعدها تم صياغة الاستبانة بصورتها النهائية لاستخراج معامل ثبات أداة الدراسة.

وقام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٦٠) طالباً في إحدى الشعب تغيب منهم طالبان خارج عينة الدراسة من الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية، ثم قام الطلبة بالإجابة عن فقرات الاستبانة، وبعد أسبوعين تم إعادة توزيع الاستبانة على نفس العينة

من الطلبة، وذلك لقياس درجة ثبات أداة الدراسة،تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقتين:

الطريقة الأولى: باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) عند التطبيق في المرة الأولى وباستخدام معامل الثبات بيرسون في المرة الثانية.

الطريقة الثانية: الاختبار وإعادة الاختبار.

والجدول رقم (٣) يبين قيم معاملات الاتساق الداخلي والثبات لكل بعد وللأداة ككل.

جدول رقم (٣)

المجالات الأربعة للاستبانة وقيم معاملات الاتساق الداخلي والثبات لكل بعد وللأداة ككل

أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي كرونباخα	معامل الثبات (بيرسون) (Person R)
١- المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	٢٣	٠,٨٥	٠,٨
٢- المشكلات المتعلقة بالمدرس	١٤	٠,٩	٠,٨٧
٣- المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	٩	٠,٧	٠,٦٧
٤- المشكلات المتعلقة بالجامعة	٩	٠,٦٣	٠,٧
معامل ثبات الاستبانة الكلي	٥٥	٠,٨٧	٠,٧٧

إجراءات الدراسة:

أ- قام الباحث بتطوير مقياس للمشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية من خلال:

- جمع معلومات أولية عن المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية من خلال إجراء مقابلات مع الطلبة أنفسهم ومع بعض مدرسيهم وحضور الباحث لعدة محاضرات مع مجموعة من الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية.

ب- عرض المقياس على لجنة المحكمين المكونة من ثلاثين محكماً، والأخذ بالمعيار الذي يمثل أعلى نسبة لإجماع المحكمين وكان (٨٠٪).

ج- الحصول على كتاب من رئيس جامعة مؤتة موجه للجامعات الأردنية؛ لتسهيل مهمة جمع المعلومات اللازمة للدراسة، وتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية بصورة أولية بعدها توزع على عينة أخرى قبل تطبيقها على عينة الدراسة.

د- حصر عدد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، مؤتة).

هـ- تحديد عينة الدراسة بحيث بلغت بصورتها النهائية (٢١٪) من مجتمع الدراسة.

و- توزيع أداة الدراسة على الطلبة غير الناطقين باللغة العربية بمساعدة بعض مدرسيهم في الجامعات الأردنية الرسمية، وبعض الأصدقاء.

ز- تم تفريغ استجابات الطلبة بعد استردادها بالشكل الذي يضمن تحليل البيانات الإحصائية.

ح- وتم حساب علامات الطلبة، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) ، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، واختبار شافيه (Scheffe)للمقارنات البعدية.

المعالجة الإحصائية:

يتضح من خلال أسئلة الدراسة وهدفها أنها دراسة وصفية في أحد جوانبها، ويتمثل الجانب الأول في تحديد أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد درجة (٣) كمعيار للمشكلة حيث تمثل درجة الحياد في الأداة إذ تم فحص الفروق بين متوسط كل فقرة والدرجة (٣) واعتبرت الفقرة مشكلة يعاني منها الطلبة إذا كان متوسط أداء الطلبة لا يقل بدلالة إحصائية عن (٣). أما الجانب الآخر للدراسة، فهو استدلالي يتعلق بأثر ثلاثة متغيرات مستقلة في أربعة متغيرات تابعة على

النحو التالي:

المتغيرات المستقلة

١- الجنس (ذكر، أنثى)

٢- المستوى (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

٣- الجامعة (الأردنية، اليرموك، مؤتة).

المتغيرات التابعة

أبعاد الأداة الأربعة: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، المشكلات المتعلقة بالجامعة.

وللإجابة عن السؤال االثاني والمتعلق بأثر الجنس على المشكلات اللغوية، فقد تم استخدام الإحصائي هوتلنجز- ت٢ لأن للمتغير المستقل (الجنس) مستويين فقط ونظراً لعدم وجود فروق دالة إحصائياً لم يتم عمل اختبار "ت" للتأكد من مصدرهذه الفروق.

وللإجابة عن الأسئلة الثالث والرابع والخامس تم التأكد من مدى ارتباط المتغيرات التابعة بعضها ببعض، وقد تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بينها وذلك للتأكد من ارتباط أبعاد الاستبانة، وعليه تم إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد(2-Way MANOVA) لأثر المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) في المتغيرات التابعة كل على حدة (المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، والمشكلات المتعلقة بالجامعة) والتفاعل بين المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة). ولوجود دلالة إحصائية عند مستوى ($p<0.05$) فقد تم اللجوء إلى استخدام تحليل التباين الأحادي(One- Way ANOVA)لكل من المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) على كلٍ من المتغيرات التابعة.

ولتحديد الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على مصدر هذه الفروق.

ولتحديد الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على مصدر هذه الفروق.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد أن تم تطبيق أداة الدراسة وجمع المعلومات اللازمة وتحليلها. وسيتم الحديث عن نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: ما درجة حدة المشكلات اللغوية التي يواجها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية؟

ثانياً: هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية(α= 0.05) باختلاف جنسهم (ذكر، أنثى)؟

ثالثاً: هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية α=) (0.05 باختلاف مستوهم الأكاديمي.

رابعاً: هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α= 0.05) باختلاف الجامعة التي يدرسون فيها؟

خامساً: هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α= 0.05) بفروق يمكن أن تعزى للتفاعل بين المستوى الأكاديمي والجامعة التي يدرسون فيها؟

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة والمتعلق بـ:

أ- درجة حدة المشكلات تم استخدم اختبار «ت» (T-Test) لإيجاد الفروق بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة ونقطة الحياد العدد (٣) والممثلة على كل بعد وللمجموع الكلي لأبعاد الاستبانة، كما تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لكل بعد كما هو موضح في الجدول رقم (٤)

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) لاختبار الفرق بين متوسط درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة ونقطة حياد المشكلة من جهة اخرى

	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	نقطة حياد المشكلة (٣)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
١	المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	٢٣	٦٩	٧١,٧١٢	١٢,٠٢٦	٣,٤٦	٠,٠٠٠٦
٢	المشكلات المتعلقة بالمدرس	١٤	٤٢	٤٦,٩٠٧	٧,٦٢٧	٩,٨٨	٠,٠٠٠٠
٣	المشكلات المتعلقة المواد العلمية	٩	٢٧	٣٠,٧١٦	٥,٠٢٨	١١,٣٥	٠,٠٠٠٠
٤	المشكلات المتعلقة بالجامعة	٩	٢٧	٣٤,١١٠	٥,٥٤٣	١٩,٧	٠,٠٠٠٠
	المجموع الكلي لأبعاد الاستبانة	٥٥	١٦٥	١٨٣,٤٤٥	٢٢,١١٧	١٢,٨١	٠,٠٠٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط كل بعد من أبعاد الاستبانة يزيد بدلالة إحصائية عن المعيار المعتمد في الدراسة، وعليه تم رفض فرضية البحث الصفرية الأولى، أي أن هذه الابعاد تشكل مشكلات حقيقية يعاني منها الطلبة.

ب- أما عن نوعية المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة والتي لا تقل بدلالة إحصائية ($p<0.05$) عن (٣) وهي نقطة الحياد، ويمكن أن تكون مشكلة فقد جاءت بشكل عام بغض النظر عن الجنس والمستوى الأكاديمي والجامعة كما يلي:

البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية

أ-القرأة

١- صعوبة نطق بعض الأحرف المتقاربة في الصوت في اللغة العربية مثل:(ص، ز، س، ض، ظ، ذ، ط، د، ت)

٢- عدم مراعاة الحركات الإعرابية أثناء القراءة في اللغة العربية.

٣- الصعوبة في قراءة النصوص العربية قراءة سريعة

ب- الفهم والاستيعاب

٤- العجز عن فهم كثير من المفاهيم والمصطلحات في التعلم باللغة العربية

٥- صعوبة فهم كثير من الكلمات التي يستمع إليها الطالب من المدرس في المحاضرة.

٦- قدرة الطالب على الفهم لا تمكنه من الاستمرار في متابعة المدرس في المحاضرة

٧- صعوبة فهم الكلمات ذات المعاني المتقاربة (المترادفات) في اللغة العربية.

٨- صعوبة استخدام القواميس (المعاجم) العربية القديمة.

جـ- التحدث

٩- الشعور بالحرج أثناء التحدث باللغة العربية داخل الفصل.

١٠- عدم التحدث باللغة العربية داخل الفصل معظم الوقت.

١١-عدم التحدث باللغة العربية خارج الفصل معظم الوقت.

١٢-عدم التحدث باللغة العربية مع أبناء جنسيتهم.

١٣- عدم استخدام الطالب لكثيرمن الكلمات في معناها الصحيح أثناء التحدث باللغة العربية.

١٤- صعوبة التحدث باللغة العربية بسبب اختلاف قواعد لغة الطالب الوطنية عن قواعد اللغة العربية.

١٥- عدم مراعاة قواعد اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة العربية.

١٦- صعوبة استخدام كثير من المفردات والمصطلحات في معانيها الصحيحة أثناء الكتابة باللغة العربية.

١٧- صعوبة كتابة كل ما يريده الطالب من أفكار باللغة العربية بأسلوب واضح منظم.

البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس

١٨- عدم تقديم المدرس لنشاطات لغوية تساعد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على سرعة الفهم.

١٩- عدم كتابة المدرس على السبورة بخط واضح.

٢٠-عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين باللغة العربية على المشاركة في المحاضرة.

٢١-عدم مراعاة المدرس لمستوى الطلبة غيرالناطقين باللغة العربية في تعلمهم من حيث تنويع الواجبات.

٢٢-عدم مراعاة المدرس المساواة في التعامل بين الطلبة العرب والطلبة غير الناطقين باللغة العربية، بسبب ضعفهم باللغة العربية.

٢٣- عدم تشجيع الطلبة غير الناطقين بالعربية على الرجوع إلى مصادر ومراجع تساعدهم على التعلم باللغة العربية.

٢٤- عدم توضيح المدرس للأفكار والمفاهيم بشكل يمكن الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من الفهم.

٢٥- إكثار المدرس من استخدام الألفاظ العامية أثناء المحاضرة.

٢٦- عدم التنويع في أساليب الامتحانات لقياس مدى تحقيق الطلبة غير الناطقين بالعربية للأهداف المطلوب تحقيقها.

٢٧-عدم استعداد المدرس لمساعدة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في حل مشاكلهم في اللغة العربية.

٢٨- عدم تقديم المدرس لأية إرشادات للطلبة غير الناطقين باللغة العربية ليسهل عليهم فهم المادة التي يدرسونها.

٢٩-عدم تصحيح المدرس للأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية أثناء التحدث باللغة العربية.

٣٠- عدم تصحيح المدرس للأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية في الكتابة باللغة العربية.

٣١- عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين باللغة العربية على تنمية التفكير باللغة العربية أثناء المحاضرة .

البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية

٣٢- عدم وجود مراجع سهلة اللغة يرجع إليها الطالب لتفسير المصطلحات والمفاهيم باللغة العربية.

٣٣- عدم وجود كتب مُعدّة لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في دراستهم بالجامعة.

٣٤-معاناة الطلبة من مشكلة ضيق الوقت بسبب كثرة المواد العلمية التي يدرسها الطلبة في الفصل.

٣٥-معاناة الطلبة من مشكلة ضيق الوقت بسبب طول بعض المواد العلمية التي يدرسها الطلبة في الفصل.

٣٦- عدم تحقيق المواد العلمية التي يدرسها الطلبة لحاجات مجتمعهم.

٣٧- عدم تركيز المواد العلمية على الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

٣٨- دراسة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لمواد ليس عندهم فكرة سابقة عنها. كما هو الحال لدى الطلبة العرب.

٣٩- وجود قواميس من اللغة العربية إلى لغات الطلبة الوطنية لكنها غير كافية.

البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة

٤٠-عدم تقديم الجامعة لنشاطات تنمي المهارات اللغوية لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

٤١-عدم وجود اختبارات تصنف الطبة غير الناطقين باللغة العربية حسب مستوياتهم في اللغة العربية قبل دخولهم في التخصص الذي يريدونه.

٤٢-عدم وجود مختبر لغوي يساعد في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في مرحلـــــة التعليم الجامعي.

٤٣- يوجد مختبر لغوي في الجامعة ولكنه غير مستخدم بشكل أفضل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤٤- عدم وجود نادي لغوي في الجامعة يشجع الطلبة غير الناطقين بالعربية على ممارسة التحدث باللغة العربية.

٤٥-عدم وجود فرص لالتقاءالطلبة غيرالناطقين بالعربية مع غيرهم في الجامعة للاستفادة من خبراتهم اللغوية كالنشاطات الثقافية مثلاً.

٤٦- عدم وجود جمعيات تساعد على رفع المستوى الثقافي واللغوي في الخطابة والشعر والنثرفي الجامعة.

٤٧- عدم استخدام برامج تعليمية حديثة تساعد على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: استخدام الكمبيوتر أو أجهزة القراءة.

٤٨- كثرة أعداد الطلبة في بعض الشعب تمنع الطلبة غير الناطقين بالعربية من التعلم باللغة العربية بشكل أفضل.

ويلاحظ من عرض نوعية المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة أن عدد الفقرات التي لا تقل بدلالة إحصائية عن العدد (٣) والتي يمكن أن تكون مشكلة قد بلغ ثمان وأربعين فقرة من أصل خمس وخمسين فقرة أي ما نسبته (٨٧٪) من فقرات الاستبانة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (α=0.05)باختلاف جنسهم (ذكر، أنثى)؟

وللإجابة عن هذا السؤال:

أ- تم حساب تحليل التباين متعدد المتغيرات هوتلنجز -ت٢ لإيجاد أثر الجنس في تقديرات الطلبة للمشكلات اللغوية بأبعادها الأربعة مجتمعة والجدول رقم (٥) يظهر نتيجة هذا التحليل.

جدول رقم (٥)

نتيجة اختبار هوتلنجز- ت٢لأثر الجنس على المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية

المتغير	قيمةT2	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية الخطأ	قيمة (ف)	دلالة (ف)
الجنس (ذكر ، أنثى)	٠,٢٤٧٨	٤,٠٠	٢٢٩,٠٠	١,٤١٨	٠,٢٢٩

p>0.05

أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات هوتلنجز-ت٢ عدم وجود أثر دال إحصائياً (p>0.05) لمتغير الجنس على درجة حدة المشكلات التي يعاني منها الطلبة لذلك لم تكن هناك حاجة إلى اختبار ت(T- test) لتحديد مصادر الفروق.

ب- أمّا فيما يتعلق بنوعية المشكلات التي يعاني منها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية فيما يتعلق باختلاف جنسهم (ذكر، أنثى):

أولاً: فقد أظهرت النتائج وجود (٤٤) مشكلة مشتركة بين الجنسين يعاني منها الطلبة بغض النظر عن المستوى الأكاديمي والجامعة وكانت هذه المشكلات التي لا تقل بدلالة احصائية عن (٣) كما يلي:

البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث اللغوية المهارات

أ- القراءة

١-صعوبة الحركات الإعرابية أثناء القراءة في اللغة العربية.

٢- صعوبة قراءة النصوص العربية قراءة سريعة .

ب- الفهم والاستيعاب

٣- العجز عن فهم كثير من المفاهيم والمصطلحات في التعلم باللغة العربية.

٤- صعوبة فهم الكلمات ذات المعاني المتقاربة (المترادفات) في اللغة العربية.

٥- صعوبة استخدام القواميس (المعاجم) العربية القديمة.

جـ- التحدث

٦- الشعور بالحرج أثناء التحدث باللغة العربية داخل المحاضرة.

٧- عدم التحدث باللغة العربية داخل الفصل معظم الوقت.

٨- عدم التحدث باللغة العربية خارج الفصل معظم الوقت.

٩- عدم التحدث باللغة العربية مع أبناء جنسيتي.

١٠- عدم استخدام الطلبة لكثير من الكلمات في معناها الصحيح أثناء التحدث باللغة العربية.

١١- صعوبة التحدث باللغة العربية بسبب اختلاف قواعد لغة الطالب الوطنية عن قواعد اللغة العربية.

د- الكتابة

١٢-عدم مراعاة قواعد اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة العربية.

١٣-صعوبة استخدام كثير من المفردات والمصطلحات في معانيها الصحيحة أثناء الكتابة باللغة العربية.

١٤- صعوبة كتابة الطالب لكل ما يريده من أفكار باللغة العربية بأسلوب واضح ومنظم.

البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس

١٥- عدم تقديم المدرس لنشاطات لغوية تساعد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على سرعة الفهم.

١٦-عدم كتابة المدرس على السبورة بخط واضح.

١٧-عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين باللغة العربية على المشاركة في المحاضرة.

١٨-عدم مراعاة المدرس لمستوى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في تعلمهم من حيث تنوع الواجبات

١٩- عدم مراعاة المدرس للمساواة في التعامل بين الطلبة العرب وغير الناطقين باللغة العربية بسبب ضعفهم باللغة العربية.

٢٠-عدم تشجيع الطلبة غير الناطقين بالعربية على الرجوع إلى مصادر ومراجع تساعدهم على التعلم باللغة العربية

٢١- عدم توضيح المدرس للأفكار والمفاهيم بشكل يمكن الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من الفهم

٢٢- إكثار المدرس من استخدام الألفاظ العاميةأثناء المحاضرة.

٢٣- عدم التنويع في أساليب الامتحانات لقياس مدى تحقيق الطلبة غير الناطقين باللغة العربية للأهداف المطلوب تحقيقها.

٢٤- عدم استعداد المدرس لمساعدة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في حل مشاكلهم في اللغة العربية.

٢٥-عدم تقديم المدرس لأية إرشادات للطلبة غير الناطقين باللغة العربية ليسهل عليهم فهم المادة التي يدرسونها.

٢٦- عدم تصحيح المدرس للأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية أثناء التحدث باللغة العربية.

٢٧- عدم تصحيح المدرس للأخطاء التي يقع فيها الطلبةغير الناطقين بالعربية في الكتابة باللغة العربية.

٢٨-عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين باللغة العربية على تنمية التفكير الحر باللغة العربية أثناء المحاضرة.

٢٩- عدم وجود مراجع سهلة اللغة يرجع إليها الطالب لتفسير المصطلحات والمفاهيم باللغة العربية.

البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية

٣٠- عدم وجود كتب مُعدة لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في دراستهم في الجامعة.

٣١- أعاني من مشكلة ضيق الوقت، بسبب كثرةالمواد العلمية التي يدرسها الطلبة في الفصل.

٣٢-معاناة الطلبة من مشكلة ضيق الوقت بسبب طول بعض المواد العلمية التي يدرسهاالطلبة في الفصل.

٣٣- عدم تحقيق المواد العلمية التي يدرسها الطلبة لحاجات مجتمعهم العلمية.

٣٤- عدم تركيز المواد العلمية على الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

٣٥- دراسة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لمواد ليس عندهم فكرة سابقة عنها، كما هو الحال لدى الطلبة العرب.

٣٦- وجود قواميس من اللغة العربية إلى لغات الطلبة الوطنية لكنها غير كافية.

البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة

٣٧- عدم تقديم الجامعة لنشاطات تنمي المهارات اللغوية لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

٣٨-عدم وجود اختبارات تصنف الطلبة غيرالناطقين باللغة العربية حسب مستوياتهم في اللغة العربية قبل دخولهم في التخصص الذي يريدونه.

٣٩- عدم وجود مختبر لغوي يساعد في تعليم اللغة العربيةللطلبة غير الناطقين بها في مرحلة التعليم الجامعي

٤٠- وجود مختبر لغوي في الجامعة ولكنه غير مستخدم بشكل أفضل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

٤١- عدم وجود نادي لغوي يشجع الطلبة غير الناطقين بالعربية على ممارسةالتحدث باللغة العربية في الجامعة.

٤٢- عدم وجود فرص لالتقاء الطلبة غير الناطقين بالعربية مع غيرهم للاستفادة من خبراتهم اللغوية كالنشاطات الثقافية مثلاً.

٤٣- عدم وجود جمعيات تساعد على رفع المستوى الثقافي واللغوي في الخطابة والشعر والنثر في الجامعة

٤٤- عدم استخدام برامج تعليمية حديثة تساعد على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: استخدام الكمبيوتر أو أجهزةالقراءة في الجامعة.

٤٥- كثرة أعداد الطلبة في بعض الشعب تمنع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من التعلم بشكل أفضل.

ثانياً: وفيما يتعلق بالطلبة الذكور فقد انفردوا عن الإناث في معاناتهم من مشكلة صعوبة نطق بعض الحروف المتقاربة في الصوت في اللغة العربية مثل (ت، د، ذ، ز، س، ص، ض، ط) ضمن البعد الأول.

ثالثاً: وقد انفردت الإناث عن الذكور بمعاناتهن من مشكلة عدم فهم كثير من الكلمات التي يستمعن إليها من المدرس في المحاضرة وعدم تمكنهنَّ من القدرة في الاستمرار على متابعة فهم المدرس في المحاضرة.

ويلاحظ أن عدد الفقرات التي لا تقل بدلالة إحصائية عن العدد (٣) والتي يمكن أن تكون مشكلة قد بلغ ثمان وأربعين فقرة من أصل خمس وخمسين فقرة أي ما نسبته (٨٧٪) من فقرات الاستبانة.

وللإجابة عن الأسئلة الثالث والرابع من أسئلة الدراسة والمتضمنة

اختلاف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية باختلاف المستوى الأكاديمي والجامعة تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات التابعة للتأكد من ارتباط أبعاد الاستبانة قبل إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات ويبين الجدول رقم (٦) هذه النتائج.

جدول رقم (٦) .

مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات التابعة (الأبعاد الأربعة لأداة الدراسة)

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الأول	١,٠٠	٠,٣٢**	٠,٤٨**	٠,٢٢**
البعد الثاني		١,٠٠	٠,٦١**	٥٠**
البعد الثالث			١,٠٠٠	٠,٤٢**
البعد الرابع				١,٠٠
المجموع الكلي لأبعاد الاستبانة	٠,٨١**	٠,٧٦**	٠,٧٨**	٠,٥٩**

* $(p<0.01)$

ملحوظة: البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، البعد الثاني المشكلات المتعلقة بالمدرس، البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة.

يشير الجدول رقم (٦) إلى أن جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات التابعة دالة إحصائياً $(p<0.01)$ وعليه فقد تم إجراء تحليل التباين المتعدد المتغيرات والجدول رقم (٧) يبين نتائج هذا التحليل

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المتعدد المتغيرات لمتغيري المستوى الأكاديمي والجامعة والتفاعل بينهما على المتغيرات التابعة (الأبعاد الأربعة لأداة الدراسة)

المتغيرات المستقلة	قيمة ولكس λ	قيمة (ف) التقريبية	مستوى الدلالة
المستوى الأكاديمي	٠.٦٦٤٧٢	١٤.٦٥٥	*٠.٠٠٠
الجامعة	٠.٨١٤.٢	١٥.٧.٣	*٠.٠٠٠
المستوى الأكاديمي والجامعة	٠.٧.٥٠	٦.٢٦٨	*٠.٠٠٠

ملحوظة:- درجات الحرية ٢، ٢٢١ لمجموع المربعات والخطا على الترتيب. $(p < 0.05)$

يشير الجدول رقم (٧) إلى وجود أثر دال إحصائياً لكل من المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) في تقديرات الطلبة للمشكلات اللغوية ضمن أبعادها الأربعة مجتمعة وللتفاعل بينهما مع أبعاد الاستبانة الأربعة ووجود

أثر لتفاعل متغيري المستوى الأكاديمي والجامعة. وبناءً على ذلك فإنه سيتم مناقشة كل من الأسئلة الثالث والرابع والخامس كل على حدة وبالتفصيل:

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:-

هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية ($\alpha = 0.05$) باختلاف المستوى الأكاديمي للطلبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال:

أ- أجري تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط أداء الطلبة في المستويات الأكاديمية على المتغيرات التابعة المتمثلة في أبعاد الاستبانة الأربعة: ومجموع هذه الأبعاد الكلي، ويبين الجدول رقم (٨) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغير المستقل: المستوى الأكاديمي مع كل بعد من أبعاد الاستبانة ومجموع أبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	٥٧٧٣,٥٠٨	٣	١٩٢٤,٥٠٣	١٥,٨٠٥	٠,٠٠٠ *
البعد الثاني:- المشكلات المتعلقةبالمدرس	٩٤٨,٤٦٣	٣	٤١٦,١٥٤	٥,٧٣٥	٠,٠٠١ *
البعد الثالث:- المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	٣١٥,٨٦١	٣	١٠٥,٢٨٧	٤,٣١١	٠,٠٠٦ *
البعد الرابع:- المشكلات المتعلقة بالجامعة	١٩٤,٨٠٨	٣	٦٤,٩٦٣	٣,٢٢٨	٠,٠٢٣ *
مجموع أبعاد الأداة	١٧٠١٢,٢٧٦	٣	٥٦٧٠,٧٥٩	١٣,٣٦٩	٠,٠٠٠ *

$p < 0.05$*

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة للمشكلات اللغوية على كل بعد من أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي مع جميع أبعاد الاستبانة (المتغيرات التابعة) ومجموع أبعاد الاستبانة

الكلي ($p < 0.05$) .

ولتوضيح هذه الفروق الدالة إحصائياً تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المتغير المستقل (المستوى الأكاديمي)، ويبين الجدول رقم (٩) ذلك.

جدول رقم (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستويات المتغير المستقل (المستوى الأكاديمي)

أبعاد الاستبانة / المستوى الاكاديمي		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
العـــــدد		٨٤	٥٨	٥٥	٣٩
المهارات اللغوية	المتوسط الحسابي	٧٣.٤٠٠	٧٨.٢٢٢	٦٨.٦١٤٠	٦٣.٩٠٢٤
	الانحراف المعياري	١٢.١٦٨٢	١٠.١٧٥٨	١٠.٥٦٠٦	١٠.٤٧٩
المدرس	المتوسط الحسابي	٤٨.٦٠٠	٤٨.٦٠٧١	٤٥.٣١٥٨	٤٣.٦٤٢٩
	الانحراف المعياري	٦.٤٢٣١	٨.٢٥٩٤	٦.٩٠٨	٨.٤٣٥٨
المواد العلمية	المتوسط الحسابي	٣١.١٦٢٥	٣٢.١٠٥٣	٣٠.١٧٥٤	٢٨.٦٦٦٧
	الانحراف المعياري	٤.٤٦٤٩	٥.٦٤٣٢	٤.٠٨٠١	٥.٦٩٤١
الجامعة	المتوسط الحسابي	٣٣.٤٢٥٠	٣٥.٧٣٦٨	٣٣.٥٧٨٩	٣٣.٩٠٤٨
	الانحراف المعيازي	٣.٨٦٠٨	٤.٦٨٤٨	٤.٧٨٠٧	٤.٨٥٨٠
المجموع الكلي لأبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	١٨٦.٥٩	١٩٤.٦٢	١٧٧.٦٨	١٧.١٩
	الانحراف المعياري	١٩.٢٣	٢٤.٠٤٥	١٧.١٩	٢٢.٣٣

يشير الجدول السابق رقم (٩) إلى فروق بين تقديرات طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة ولتحديد مصادر هذه الفروق ودلالتها الاحصائية استخدم اختبار شافيه للمقارنات المتعددة ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار شافيه لتحديد اتجاهات الفروق بين متوسطاتها.

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجموعات المستوى الأكاديمي *

أبعاد الاستبانة	المستوى الأكاديمي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	السنة الأولى		٢,١٩٤٤٩٩٤	٢,٠٦٥٣	*٦,٩٠٥٧٨
	السنة الثانية			*٧,٣٠٣٧١٠	*١٣,٩٧١
	السنة الثالثة				١,٤٧٨
	السنة الرابعة				
المشكلات المتعلقة بالمدرس	السنة الأولى		٠,٠٠١٧٣	٢,١٤٨٤١٢٩	*٤,١٥٥٧٣٤
	السنة الثانية			١,٨٥٠٢٩٠٦	*٣,٦٥٢٨٠٤
	السنة الثالثة				٠,٤١١٦٠
	السنة الرابعة				
المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	السنة الأولى		٠,٤٢٧٩٩١٥	٠,٤٣٨٠٦٧	٢,٣٧٧٦٧٥٨
	السنة الثانية			١,٤٣٥٩٣١٧	*٣,٩٥٥٣٦
	السنة الثالثة				٠,٧٥٥٦١
	السنة الرابعة				
المشكلات المتعلقة بالجامعة	السنة الأولى		*٢,٩٦٤١٠	٠,٠١٣١٣	٠,١٠٦٧٠٢
	السنة الثانية			٢,١٧٩٩٦٢٢	١,٣٦٢٢٩
	السنة الثالثة				٠,٠٤٢
	السنة الرابعة				
مجموع أبعاد الاستبانة	السنة الأولى		٢,١١٢٥٦٥	*٢,٦١٩٢٤١٤	*٧,٣٣٩٠١٧٢
	السنة الثانية			*٨,٢٨٠٠٦٩٨	*١٤,١٦٤٣٢٦٢
	السنة الثالثة				١,٣٧١٣٤٠١
	السنة الرابعة				

* $(p<0.05)$

ملحوظة: قيمة ف (درجات الحرية: ٣، ٢٣٢ α=٠,٠٥)= ٢,٦٠

أظهر جدول رقم (١٠) النتائج التالية لاختبار شافيه:

١- وجود فروق دالة إحصائياً على البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية يمكن أن تعزى لاختلاف متوسطات المستويات الأكاديمية للطلبة حيث كان

أ- متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة .

ب- متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنة الثالثة.

جـ- متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنةالرابعة.

٢- وجود فروق دالة إخصائياً على البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس يمكن أن تعزى لاختلاف المستويات الأكاديمية للطلبة حيث كان

أ- متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة .

ب- متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنةالرابعة.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً على البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية يمكن أن تعزى لاختلاف مستويات الطلبة حيث كان متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية أعلى من متوسط تقديرات السنةالرابعة.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً على البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة يمكن أن تعزى لاختلاف المستويات الأكاديمية للطلبة حيث كان متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى أعلى من متوسط تقديرات طلبةالسنة الثانية.

٥- وجود فروق دالة إحصائياً على المجموع الكلي لأبعاد الاستبانة يمكن أن تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي للطالب حيث كان

أ- متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى أعلى من متوسط تقديرات طلبةالسنة الثالثة.

ب- متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة.

جـ- متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنة الثالثة.

د- متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية أعلى من متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة.

ب- أما عن نوعية المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة والتي لا تقل بدلالة إحصائية ($p<0.05$) عن (٣) وهي نقطة الحياد ويمكن أن تكون مشكلة فقد تم تقسيمها كما يلي:

أولاً: المشكلات المشتركة بين جميع المستويات الأكاديمية بغض النظر عن الجامعة والجنس وهي:

البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية.

أ- القراءة

١- صعوبة قراءة النصوص العربية قراءة سريعة.

ب- الفهم والاستيعاب

٢- صعوبة فهم الكلمات ذات المعاني المتقاربة (المترادفات) في اللغة العربية أثناء المحاضرة.

جـ- التحدث

٣- الشعور بالحرج أثناء التحدث باللغة العربية داخل الصف.

٤-عدم التحدث باللغة العربية داخل الفصل معظم الوقت.

٥- عدم التحدث باللغة العربية خارج الفصل معظم الوقت.

٦- عدم استخدام كثير من الكلمات في معناها الصحيح أثناء التحدث باللغة العربية.

٧- صعوبة التحدث باللغة العربية بسبب اختلاف قواعد لغة الطالب الوطنية عن قواعد اللغة العربية.

د- الكتابة

٨- عدم مراعاة قواعد اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة العربية.

٩-صعوبة استخدام كثير من المفردات والمصطلحات في معانيها الصحيحة أثناء الكتابة باللغة العربية.

١٠-صعوبة كتابة كل ما يريده الطالب من أفكار باللغة العربية بأسلوب واضح ومنظم.

البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس

١١- عدم تقديم المدرس لنشاطات لغوية تساعد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على سرعة الفهم.

١٢- عدم مراعاة المدرس لمستوى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على المشاركة في المحاضرة.

١٣- عدم مراعاة المدرس للمساواة في التعامل بين الطلبة العرب والطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

١٤- إكثار المدرس من استخدام الألفاظ العامية.

١٥- عدم التنوع في أساليب الامتحانات لقياس مدى تحقيق الطلبة غير الناطقين بالعربية للأهداف المطلوب تحقيقها.

البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية

١٦- معاناةالطلبة من مشكلة ضيق الوقت بسبب طول بعض المواد العلمية التي يدرسها الطلبة في الفصل.

١٧- عدم تركيز المواد العلمية على الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية

١٨- دراسة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لمواد ليس عندهم فكرة سابقة عنها، كما هو الحال لدى الطلبة العرب.

١٩- وجود قواميس من اللغة العربية إلى لغات الطلبة الوطنية لكنها غير كافية.

البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة

٢٠- عدم تقديم الجامعة لنشاطات تنمي المهارات اللغوية لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

٢١- عدم وجود مختبر لغوي يساعد في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في مرحلة التعليم الجامعي.

٢٢- وجود مختبر لغوي في الجامعة ولكنه غير مستخدم بشكل أفضل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢٣-عدم وجود نادي لغوي يشجع الطلبة غير الناطقين بالعربية على ممارسة التحدث باللغة العربية في الجامعة.

٢٤- عدم وجود فرص لإلتقاء الطلبة غير الناطقين بالعربية مع غيرهم للاستفادة من خبراتهم اللغوية كالنشاطات الثقافية مثلاً في الجامعة.

٢٥- عدم وجود جمعيات تساعد على رفع المستوى الثقافي واللغوي في الخطابة والشعر والنثر في الجامعة.

٢٦- عدم استخدام برامج تعليمية حديثة تساعد على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: استخدام الكمبيوتر أو أجهزة القراءة.

٢٧- كثرة أعداد الطلبة في بعض الشعب تمنع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من التعلم باللغة العربية بشكل أفضل.

ثانياً: أما المشكلات المشتركة بين طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة بغض النظر عن الجامعة والجنس فهي كما يلي:

١- <u>المشكلات المتعلقة بالمدرس</u>

أ- عدم توضيح المدرس للأفكار والمفاهيم بشكل يمكن الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من الفهم.

ب- عدم تصحيح المدرس للأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية في الكتابة باللغة العربية.

جـ- عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين بالعربية على تنمية التفكير الحر باللغة العربية أثناء المحاضرة.

٢- <u>المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية:</u>

أ- عدم وجود مراجع سهلة اللغة يرجع إليها الطالب.

ب- عدم تركيز المواد العلمية على الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

جـ- دراسة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لمواد ليس عندهم فكرة سابقة عنها، كما هو الحال لدى الطلبة العرب.

ثالثاً: أما المشكلات المشتركة بين طلبة السنة الأولى والثانية فهي كما يلي:

١- <u>المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية</u>

أ- عدم مراعاة الطالب للحركات الإعرابية أثناء القراءة في اللغة العربية.

ب- صعوبة فهم الطالب لكثير من الكلمات التي يستمع إليها من المدرس في المحاضرة.

جـ- ضعف قدرة الطالب على الفهم لا تمكنه من الاستمرار في متابعة المدرس.

٢- <u>المشكلات المتعلقة بالمدرس:</u>

أ- عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين باللغة العربية على المشاركة في المحاضرة.

ب- عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين باللغة العربية على الرجوع إلى مصادر ومراجع تساعدهم على التعلم باللغة العربية.

٣- <u>المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية:</u>

أ- عدم وجود مراجع سهلة اللغة يرجع إليها الطالب لتفسير المصطلحات والمفاهيم باللغة العربية.

ب- عدم وجود كتب معدة لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في دراستهم في الجامعة.

رابعاً: أمّا فيما يتعلق بمشكلات طلبة السنة الأولى فقد انفردوا عن بقية السنوات بمشكلة واحدة من مشكلات البعد الأول: وهي: صعوبة في استخدام القواميس (المعاجم) العربية القديمة.

وقد انفرد طلبة السنة الثانية بوجود مشكلة واحدة من البعد الأول وهي: صعوبة نطق بعض الأحرف المتقاربة في الصوت في اللغة العربية مثل (ص، ز، س، ض، د، ط، ذ، ت).

ولم تظهر النتائج أية مشكلات أخرى على بقية أبعاد الدراسة يعاني منها كل من طلبة السنة الثالثة والرابعة بشكل يميزهم عن بقية السنوات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:-

هل تختلف درجة حدة ونوعية المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية باختلاف الجامعة التي يدرسون فيها؟ وللإجابة عن هذا السؤال

أ-أجري تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط أداء الطلبة لأبعاد الاستبانة الأربعة: ومجموع هذه الأبعاد مع المتغير المستقل الجامعة، ويبين الجدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغير المستقل (الجامعة) مع كل بعد من أبعاد الاستبانة ومجموع أبعاد الاستبانة الكلي

أبعاد الاستبانة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	٣٥٣٠,٤٢٨	٢	١٧٦٥,٢١٤	١٣,٤٣٢	*٠,٠٠٠
المشكلات المتعلقة بالمدرس	٧٦٠,١٧٧	٢	٣٨٠,٠٨٩	٦,٧٩٨	*٠,٠٠١
المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	٨٠١,٨٥٥	٢	٤٠٠,٩٢٧	١٨,١١٣	*٠,٠٠٠
المشكلات المتعلقة بالجامعة	١,٣٦٢	٢	٠,٦٨١	٠,٠٣٣	٠,٩٦٨
مجموع أبعاد الاستبانة	١٢٩١٨,٦٧٠	٢	٦٤٥٩,٣٣٥	١٤,٦٢٣	*٠,٠٠٠

* $(p<0.05)$

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجامعة مع الأبعاد الثلاثة التالية: (المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية) ومجموع أبعاد الاستبانة الكلي $(p < 0.05)$.كما يظهر من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجامعة مع المتغير التابع البعد الرابع والمتمثل في المشكلات المتعلقة بالجامعة $(p>0.05)$. ولتوضيح الفروق الدالة إحصائياً تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المتغير المستقل (الجامعة) ويبين الجدول رقم (١٢) ذلك.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المتغير المستقل (الجامعة)

أبعاد الاستبانة / الجامعة		الأردنية	اليرموك	مؤتة
العــــدد		٦٨	٨٥	٨٣
المهارات اللغوية	المتوسط الحسابي	٦٨,٠٩٢٣	٧٦,٧٣٢٦	٦٩,٤٨١٩
	الانحراف المعياري	١١,٣٦٧١	٩,٨٠٢١	١٣,٠٧٣٣
المدرس	المتوسط الحسابي	٤٦,٣٩٠٦	٤٩,١٤٩٤	٤٤,٩٨٨٠
	الانحراف المعياري	٨,٧٢٦٢	٥,٢٧٥١	٨,٣٥٥٧
المواد العلمية	المتوسط الحسابي	٢٩,٦٣٠٨	٢٣,٠٩٢٠	٢٩,٠٣٦١
	الانحراف المعياري	٤,٩٠٠٨	٣,٥٨١٧	٥,٥١٥٩
الجامعة	المتوسط الحسابي	٣٤,٠٤٦٢	٣٤,٠٨٠٥	٣٤,١٥٦٦
	الانحراف المعياري	٥,٥٢١١	٣,٦٥٤٣	٤,٦٢٨٩
المجموع الكلي لأبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	١٧٧,٦٩	١٩٣,١٥	١٧٧,٦٧
	الانحراف المعياري	٢٢,٤٢	١٦,٦٤	٢٣,٧٨

يشير الجدول رقم (١٢) إلى أن المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في جامعة اليرموك بشكل عام أعلى من المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في الجامعة الأردنية ومؤتة في ثلاث من أبعاد الاستبانة وهي البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، والبعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس، والبعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة في حين تتقارب المتوسبطات الحسابية لأداء الطلبة في الجامعات الثلاثة على البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية ولتوضيح مصادر هذه الفروق والوقوف على الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الجامعات تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات المتعددة والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج اختبار شافيه لتحديد اتجاهات الفروق بين متوسطاتها.

جدول رقم (١٣)

نتائج المقارنات البعدية بين متوسطات مجموعات الجامعة وأبعاد الاستبانة

ومجموع أبعاد الاستبانة الكلي باستخدام اختبار شافيه

أبعاد الاستبانة/الجامعة		مؤتة	الأردنية	اليرموك
المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث				
المهارات اللغوية	جامعة مؤتة		٠,٢٦٧٨	*٨,٥٤٣٨٤١٧
	الجامعة الأردنية			*١٠,٦١٩
	جامعة اليرموك			
المشكلات المتعلقة بالمدرس	جامعة مؤتة		٠,٥٣٥٢٦	*٦,٦١٤٩
	الجامعة الأردنية			٢,٥٤٤٦
	جامعة اليرموك			
المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	جامعة مؤتة			
	الجامعة الأردنية		٠.٦٤١٣٢	*٦.٦١٤٩١٢٤
	جامعة اليرموك			٢.٥٤٤٦٣٥٣
مجموع أبعاد الاستبانة				
	جامعة مؤتة		٠,٠٠٠٩٦٩١	*٣٠,٥
	الجامعة الأردنية			*١٢,٦٨٥٨٩٥
	جامعة اليرموك			

*($p<0.05$)

ملحوظة:- قيمة ف (درجات الحرية: ٢ ، ٢٣٤ α=٠,٠٥) =(٣)

أظهر الجدول رقم (١٣) النتائج التالية لاختبار شافيه .

١- وجود فروق دالة إحصائياً على البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية يمكن أن تعزى لاختلاف متوسطات تقديرات الطلبة لهذه المشكلات في الجامعات حيث كان متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعةاليرموك ، حيث كان متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً على البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس، يمكن أن تعزى لاختلاف متوسطات الجامعات وأن متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً على البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية يمكن أن تعزى لاختلاف الجامعات حيث كان متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً على مجموع أبعاد الاستبانة يمكن أن تعزى لاختلاف الجامعات حيث كان متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك، حيث كان متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك .

ب- أما عن نوعية المشكلات اللغوية المتعلقة باختلاف الجامعات بشكل عام بغض النظر عن الجنس والمستوى الأكاديمي فقد كانت:

أولا: المشكلات العامة المشتركة بين الجامعات الثلاث (الأردنية، مؤتة، اليرموك)، مرتبة حسب الأبعاد كما يلي:

البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية

أ- القراءة

١- صعوبة قراءة النصوص العربية قراءة سريعة.

ب- الفهم والاستيعاب

٢- صعوبة فهم الطلبة لكثير من المفاهيم والمصطلحات في تعلمهم باللغة العربية.

٣- صعوبة فهم الكلمات ذات المعاني المتقاربة (المترادفات) في اللغة العربية.

جـ- التحدث

٤- عدم التحدث باللغة العربية داخل الفصل معظم الوقت.

٥-عدم التحدث باللغة العربية خارج الفصل معظم الوقت.

٦-عدم التحدث باللغة العربية مع أبناء جنسيتهم.

٧-عدم استخدام الطلبة لكثير من الكلمات في معناها الصحيح أثناء التحدث باللغة العربية.

٨- صعوبة التحدث باللغة العربية بسبب اختلاف قواعد لغة الطالب الوطنية عن قواعد اللغة العربية.

د-الكتابة

٩- صعوبة استخدام كثير من المفردات والمصطلحات في معانيها الصحيحة أثناء الكتابة باللغة العربية:

١٠- صعوبة كتابة الطالب لكل ما يريده من أفكار باللغة العربية بأسلوب واضح ومنظم.

البعد الثاني:المشكلات المتعلقة بالمدرس

١١- عدم تقديم المدرس لنشاطات لغوية تساعد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على سرعة الفهم.

١٢- عدم كتابة المدرس على السبورة بخط واضح.

١٣-عدم مراعاة المدرس لمستوى الطلبةغير الناطقين باللغة العربية في تعلمهم من حيث تنويع الواجبات.

١٤- عدم مراعاة المدرس للمساواة في التعامل بين الطلبة العرب والطلبة غير الناطقين باللغة العربية بسبب ضعفهم باللغة العربية.

١٥- عدم توضيح المدرس للأفكار والمفاهيم بشكل يمكن الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من الفهم.

١٦-إكثار المدرس من استخدام الألفاظ العامية أثناءالمحاضرة.

١٧-عدم تنويع المدرس في أساليب الامتحانات لقياس مدى تحقيق الطلبة غير الناطقين بالعربية للأهداف المطلوب تحقيقها.

١٨-عدم تصحيح المدرس للأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية أثناء التحدث باللغة العربية .

١٩- عدم تشجيع المدرس للطلبة غير الناطقين باللغة العربية على تنمية التفكير الحر باللغة العربية أثناء المحاضرة .

البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية

٢٠- عدم وجود مراجع سهلة اللغة يرجع إليه الطالب لتفسير المصطلحات والمفاهيم باللغة العربية .

٢١- عدم وجود كتب مُعدة لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في دراستهم.

٢٢- معاناة الطلبة من مشكلة ضيق الوقت؛ بسبب طول بعض المواد العلمية التي يدرسها الطلبة في الفصل.

٢٣- لا تركز المواد العلمية على الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

٢٤- دراسة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لمواد ليس عندهم فكرة سابقة عنها، كما هو الحال لدى الطلبة العرب.

٢٥- وجود قواميس من اللغة العربية إلى لغات الطلبة الوطنية لكنها غير كافية.

البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة

٢٦- عدم تقديم الجامعة لنشاطات تنمي المهارات اللغوية لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية

٢٧- وجود مختبر لغوي في الجامعة ولكنه غير مستخدم بشكل أفضل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢٨-عدم وجود نادي لغوي يشجع الطلبة غير الناطقين بالعربية على ممارسة التحدث باللغة العربية في الجامعة.

٢٩- عدم وجود فرص لالتقاء الطلبة غير الناطقين بالعربية مع غيرهم للاستفادة من خبراتهم اللغوية كالنشاطات الثقافية مثلاً في الجامعة.

٣٠- عدم وجود جمعيات تساعد على رفع المستوى الثقافي واللغوي في الخطابة والشعر والنثر في الجامعة.

٣١- عدم استخدام برامج تعليمية حديثة تساعد على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: استخدام الكمبيوتر أو أجهزة القراءة.

٣٢-كثرة أعداد الطلبة في بعض الشعب تمنع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من التعلم باللغة بشكل أفضل.

ثانياً: - المشكلات اللغوية المشتركة بين طلبة الجامعة الأردنية ومؤتة

في الوقت الذي لم تظهر فيه مشكلات مشتركة ضمن البعدين الأول والثاني ظهرت مشكلة في كل من البعدين الثالث والرابع: المشكلات المتعلقة بالمواد العلميّة والمشكلات المتعلقة بالجامعة وهما على الترتيب: وجود قاموس من اللغة العربية إلى لغة الطالب الوطنية ولكنه غير كاف وعدم وجود مختبر لغوي يساعد في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في مرحلة التعليم الجامعي.

ثالثاً: المشكلات المشتركة بين طلبة الجامعة الأردنية واليرموك.

١- المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية

- صعوبة نطق بعض الأحرف المتقاربة في الصوت في اللغة العربية مثل: (ص، ز، س، ض، ذ، ط، د، ت).

٢- المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية:

عدم تحقيق المواد العلمية التي يدرسها الطلبة لحاجات مجتمعاتهم العلمية.

رابعاً: المشكلات المشتركة بين جامعة مؤتة واليرموك:

١- المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية وهي:

أ- عدم مراعاة الطالب للحركات الإعرابية أثناء القراءة في اللغة العربية

ب- صعوبة فهم الطالب لكثير من الكلمات التي يستمع إليها من المدرس في المحاضرة.

جـ- صعوبة استخدام القواميس (المعاجم) العربية.

د- الشعور بالحرج أثناء التحدث باللغة العربية داخل الفصل.

خامساً: المشكلات المتعلقة بجامعة اليرموك

وقد جاءت ضمن البعد الأول فقط: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية مشكلتان هما:

- قدرة الطالب على الفهم لا تمكنه من الاستمرار في متابعة المدرس في المحاضرة.

- وجود صعوبة في الكتابة باللغة العربية تتعلق بوجود الشدة والسكون.

ولم تظهر النتائج أية مشكلات على الأبعاد الثلاثة الأخرى:

سادساً: المشكلات المتعلقة بجامعة مؤتة:

١- البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالجامعة من حيث المهارات اللغوية برزت مشكلة واحدة وهي:

عدم مراعاة قواعد اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة العربية .

٢- البعد الثاني والثالث: لم تظهر النتائج أية مشكلات خاصة بهما.

٣- البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة: أظهرت النتائج وجود مشكلة واحدة وهي:

عدم وجود اختبارات تصنف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية حسب مستوياتهم باللغة العربية قبل دخولهم في التخصص الذي يريدونه.

سادساً: أظهرت النتائج عدم وجود مشكلات خاصة تتعلق بالجامعة الأردنية باستثناء ما ذكر سابقاً من مشكلات تشترك بها مع جامعة اليرموك وجامعة مؤتة بشكل عام.

السؤال الخامس:

وقد أجري تحليل التباين المتعدد المتغيرات والتفاعلات للمتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) على المتغيرات التابعة، الأبعاد الأربعة للاستبانة. ويبين الجدول رقم (١٤) نتائج هذا التفاعل للمتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) على المتغيرات التابعة.

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتفاعلات بين المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) على المتغيرات التابعة الأربعة.

أبعاد الاستبانة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	٥٣٥٢,٤٤٥	٦	٩٣٨,٢٢٦	١٠,٢٤٣	٠,٠٠٠٠ *
البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس	٣٦٥,٧٤٣	٦	٦٠,٩٥٧	١,١٧١	٠,٣٢٣
البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	٢٦٤,٧١٦	٦	٤٤,١١٩	٢,١٢٠	٠,٠٥٢
البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة	٤٠٦,٨٧٢	٦	٦٧,٨١٢	٣,٥٥٩	٠,٠٠٢ *
مجموع أبعاد الاستبانة	١٢٦٢٧,٤١٢	٦	٢١٠٤,٥٦٩	٦,٢٦٨	٠,٠٠٠٠ *

*دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($p<0.05$)

يبين الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً أظهرها تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) على متغيرين تابعين فقط من متغيرات الدراسة وهما (البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة)، كما يظهر من الجدول عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يمكن أن يعزى للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) على المتغيرين التابعين وهما (البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس والبعد الثالث:المشكلات المتعلقة

بالموادالعلمية). ولتوضيح أثر هذا التفاعل تم اللجوء إلى الرسوم البيانية للأوساط الحسابية لأداء الطلبة، وعليه تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إحساس أفراد العينة بالمشكلات اللغوية على البعد الأول : المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية والبعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالجامعة، والجدولان رقم (١٥) و(١٦) يبينان هذه النتائج على الترتيب.

جدول رقم (١٥)

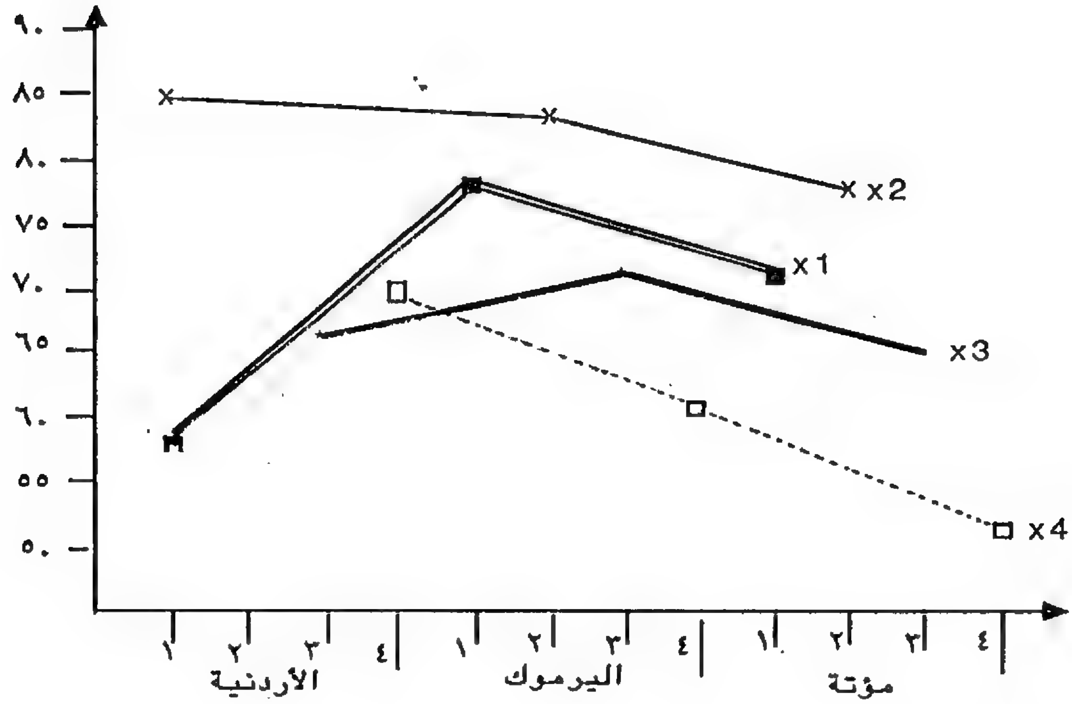
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري (المستوى الأكاديمي والجامعة) مع البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية

المستوى الأكاديمي/ الجامعة	الأردنية			اليرموك			مؤتة		
	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الوسط الحساب	الانحراف المعياري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الأولى	١٣	٥٨,٠٧٦	٧,٧٢٩	٣٩	٧٩,٢٨	٦,٠٣٠	٢٨	٧٢,٣٢	١٣,٨٢٩
السنة الثانية	٧	٨٤,٨٥	٨,٠٧١	٢٣	٨٢,٥٢	٦,٧٠٧	٢٧	٧٣,٠٧٤	١٠,٦٨٧
السنة الثالثة	٢١	٦٧,٨١	١٠,١٥٦	١٤	٧٢,٣٥٧١	٧,٨٦	٢١	٦٦,٥٧	١٢,٣٠٢
السنة الرابعة	٢٤	٦٨,٨٧٥	٨,٨٧	١٠	٥٩,٦٠٠	٩,٢١	٧	٥٣,٠٠٠	٥,٧٧

يشير الجدول رقم (١٥) إلى أن وعي طلبة السنة الأولى و الثانية بالمشكلات أعلى من مستوى طلبة السنتين الثالثة والرابعة بعامة في الجامعات الثلاث (الأردنية، اليرموك، مؤتة) ويقل إحساس الطلبة بالمشكلات مع زيادة مستواهم الأكاديمي في السنتين الثالثة والرابعة ويمثل الشكل رقم (١) هذا التفاعل.

شكل رقم (١)

التفاعل بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على البعد الأول من أبعاد أداة الدراسة: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية مع (المتغيرين المستقلين المستوى الأكاديمي والجامعة)



x1= السنة الأولى
x2= السنة الثانية
x3= السنة الثالثة
x4= السنة الرابعة

جدول رقم (١٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل متغيري (المستوى الأكاديمي والجامعة) مع البعد الرابع :- المشكلات المتعلقة بالجامعة.

المستوى الاكاديمي/ الجامعة	الأردنية			اليرموك			مؤتة		
	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الأولى	١٣	٢٢,٠٧٦٩	٥,٩٧٨	٢٩	٢٣,٤٨	٢,٦٤	٢٨	٣٣,٩٦٤	٤,٠٨٦
السنة الثانية	٧	٢٩,٨٥	٤,٠٥	٢٣	٢٥,٩١	٤,٠٥	٢٧	٢٤,٥١	٥,١٤
السنة الثالثة	٢١	٢٢,٢٣	٥,٢٩	١٤	٢٢,٧١	٣,٩١	٢١	٣٥,٢٨	٤,٥٢
السنة الرابعة	٢٤	٢٤,٩١	٥,٠٠٣	١١	٢٤,٠٩	٤,٥٢	٧	٣٠,١٤	٣,٢٣

يشير الجدول رقم (١٦) إلى أنَّ:

١- متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك وأن متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك أعلى من متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية.

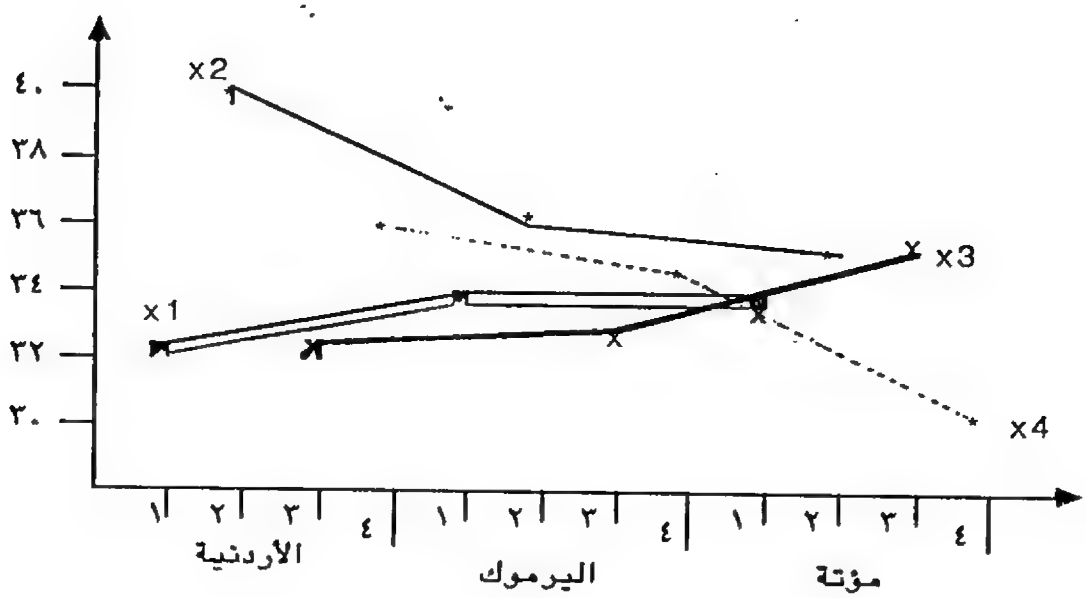
٢- متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية في الجامعة الأردنية أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعةاليرموك وأن متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة.

٣- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الثالثة في جامعة مؤتة أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك وأن متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك أعلى من متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية.

٤- متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك وأن متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية واليرموك أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة ، والشكل رقم (٢) يمثل هذا التفاعل.

شكل رقم (٢)

التفاعل بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة مع المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة)



x1= السنة الأولى
x2 =السنة الثانية
x3= السنة الثالثة
x4= السنة الرابعة

يتضح من الشكل رقم (١) والذي يبين التفاعل بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على المتغير التابع والمتمثل في البعد الأول من أبعاد أداة الدراسة المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية مع المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) ما يلي:-

١- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية أقل من متوسط تقديزات جامعة مؤتة.

٢- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية في الجامعة الإردنية أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك.

٣- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الثالثة في جامعة اليرموك أعلى من متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة أقل من متوسط طلبة الجامعة الأردنية.

٤- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك.

ويتضح من الشكل رقم (٢) والذي يبين التفاعل بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على المتغير التابع البعد الرابع:المشكلات المتعلقة بالجامعة مع المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) مايلي:-

١- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الأولى في جامعةمؤتة أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك ، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك.

٢- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الثانية في الجامعة الأردنية أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك.

٣- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الثالثة في جامعة مؤتة أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية أقل من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك.

٤- أن متوسط تقديرات طلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية أعلى من متوسط تقديرات طلبة جامعة اليرموك، كما يظهر أن متوسط تقديرات طلبة جامعة مؤتة يقل عن متوسط تقديرات طلبة الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

بعد عرض النتائج السابقة يمكن تسجيل الملحوظات التالية حولها:

الملحوظة الأولى: وتتعلق بالنتيجة الأولى للدراسة التي كشف عنها اختبار (ت) (T-Test) إذ أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة للمشكلات اللغوية ضمن أبعاد الاستبانه.

مما يؤكد وجود مشكلات فعلية واقعية قائمة يعاني منها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية.

ويتضح من النتائج المتعلقة بحدة المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلبة وجود (٤٩) فقرة يمكن أن تكون مشكلة يعاني منها هؤلاء الطلبة موزعة على أبعاد الدراسة الأربعة.

إن هذه النتائج تؤكد غياب الاهتمام الكافي بهذه الشريحة من الطلبة كما يمكن اعتبار أن جزءاً كبير من المشكلات التي كشفت عنها الدراسة الحالية هي امتداد لمختلف المشكلات التي أشارت إليها الدراسات السابقة. من حيث عدم إعداد المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أسس علمية سليمة من حيث: أهدافها ومحتواها، والوسائل والأساليب المستخدمة فيها في مراحل تعليم الطلبة قبل الجامعة وتباين هذه النتائج في مختلف عناصرها بين بلد وآخر وفي البلد الواحد نفسه. (طعيمة، ١٩٨٢؛ الناقة وطعيمة، ١٩٨٢؛ طلفاح، ١٩٨٤؛ خصاونة، ١٩٨٨؛ رشيد، ١٩٨٩).

كما أكدت هذه الدراسات وجود مشكلات فعلية يعاني منها الطلبة في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتعلق بالكتابة والنحو والتداخل اللغوي والقراءة.... إلخ ومنها ما يتعلق بالوسائل المستخدمة في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (وحدة البحوث والمناهج، ١٩٨٣؛ ساسي وسواشي، ١٩٨٥؛ التل، ١٩٨٩؛ Khahich; Hedyet, 1990).

وتتمثل الملحوظة الثانية المتعلقة بالنتيجة الثانية في عدم وجود فروق دالة إحصائياً يمكن أن تعزى لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى).

وكما يتضح من النتائج المتعلقة:

أ- بحدة المشكلات اللغوية المتعلقة بالجنس أن هناك ما يقارب من خمس وأربعين فقرة يمكن أن تكون من المشكلات المشتركة بين الطلبة الذكور والإناث بغض النظر عن المستوى الأكاديمي والجامعة، أي أن هناك تطابقاً في المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلب، الذكور والإناث بنسبة (٩٤٪) من المشكلات الكلية، ويمكن من تفسير ذلك بتشابه مرحلة النمو التي يمر بها هؤلاء الطلبة (ذكوراً وإناثاً) وتقارب مستوياتهم التحصيلية التي قُبِلوا على أساسها في الجامعة والتقارب في درجة ذكائهم، أضف إلى ذلك أن المناهج هي نفسها التي يتم تطبيقها على جميع الطلبة الذكور والإناث وتشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية وتقارب التخصصات التي يدرسون فيها وانحصارها في تخصص الطالب بالشريعة الإسلامية واللغة العربية، وتشابه طرق التدريس والمقررات الدراسية وكذلك التقدم الذي حصل في مجال أخذ المرأة لحقوقها وحرص الفتيات على اللحاق بالذكور في معظم جوانب الحياة ولا سيما في مجال التعليم. وعلى الرغم من هذا التفسير الذي أورده الباحث لنتيجة هذه الدراسة إلا أنه وجد أن هذه الدراسة تتعارض مع نتائج دراسة (Gass &Varions, 1986; Eisenstein, 1982; Farhudy, 1982). والتي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في اكتساب اللغة الثانية أو بعض مهاراتها، وتتعارض هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (Freeman & Michael, 1992; Gass & Varions, 1986) والتي أشارت إلى أن الذكور لديهم استعداداً أكبر من الإناث لتعلم اللغة الثانية.

أما فيما يتعلق بنوعية المشكلات التي يعاني منها الذكور فقد أظهرت النتائج وجود مشكلة واحدة تتعلق بصعوبة نطق بعض الأحرف المتقاربة في

الصوت في اللغة العربية مثل (ت، د، ذ، ز، س،ص ض، ط، ظ). ويمكن تفسير ذلك بما قد تمتع به الإناث من قدرة أعلى من الذكور على اكتساب اللغة الثانية أو بعض مهاراتها نتيجة لاستعدادات قد تكون فطرية وكما أشارت بعض الدراسات السابقة. (Eisentein, 1982, Gass * Varions, 1986) وإمكانية أثر عدة عوامل أخرى تتعلق بالذكور منها الجنسية، واللغة والثقافة في حين أن الإناث لا يتجاوز انتماؤهن إلى جنسية واحدة أو اثنتين على الأكثر والتي تؤثر فيها الثقافة الإسلامية.

وأظهرت النتائج وجود مشكلتين تعاني منهما الإناث وهما:

عدم فهم كثير من الكلمات التي تسمع من المدرس في المحاضرة، وعدم تمكن الطالبات من الاستمرار في فهم ما يعرضه المدرس في المحاضرة، ويمكن تفسير ذلك بما قد يتصف به الطلبة الذكور من قدرة على الاتصال والتفاعل مع المجتمع الذي يحيط بهم من طلاب ومدرسين وأصحاب متاجر، والذهاب إلى المساجد للصلاة واستماع الدروس والخطب أكثر من الإناث، وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (Farhudy, 1982). والتي أشارت إلى تفوّق الإناث على الذكور في مهارة الاستماع، وربما يعود سبب الاختلاف في النتائج إلى البيئة التي أجريت فيها هذه الدراسة والثقافة التي تسود مجتمع الدراسة.

وتتمثل الملحوظة الثالثة: في وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء مجموعات الدراسة على كل بعد من أبعاد الاستبانة (المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، المشكلات المتعلقة بالجامعة) يمكن أن تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي للطلبة (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) ولصالح السنة الأولى أو الثانية.

ويتضح من النتائج المتعلقة:

أ- بحدة المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلبة وجود (٢٧) فقرة يمكن أن تكون

مشكلة يعاني منها هؤلاء الطلبة بشكل عام تشترك فيها جميع المستويات الأكاديمية بغض النظر عن الجنس والجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة بأنها جاءت، لتؤكد وجود مشكلات فعلية في مختلف المستويات الأكاديمية مع دراسة(ساسي والشواسي، ١٩٨٥؛ التل، ١٩٨٩؛ إلفي، عبدالعزيز، جاد، ١٩٩٢؛ سليم، ١٩٨٩؛ Hedayet, 1990؛ Khalich, 1991). إلا أن هذه الدراسة قد انفردت بأخذ المستوى الأكاديمي كمتغير مستقل بمستوياته الأربعة، وقد ظهر وجود فروق دالة إحصائياً وأن متوسط طلبة السنة الأولى والثانية أعلى من متوسط طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها أمر يمكن توقعه فكلما زاد مستوى الطالب كان تعامله مع المواد العلمية والمدرسين الطلبة بدرجة أكثر وكان في تعامله مع المكتبة ومصادرها أكثر قدرة ووعياً في التغلب على العقبات كما أن قطع الطالب لشوط بعيد من دراسة المواد العلمية يكسبه الثقة بنفسه ويجعله أكثر اطمئناناً في شعوره بالنجاح والتغلب على المشكلات في حين يشعر طلبة السنتين الأولى والثانية أنهم أمام مناهج وأساليب ومجتمع جديد عليهم كما أنهم يتعاملون لأول مرة مع الجامعات والمدرسين ويشعرون أنهم ما زالوا في بداية الطريق الذي يتعرفون فيه على أساليب المدرسين والمواد العلمية.

ب- أما فيما يتعلق بنوعية المشكلات الخاصة:

١-بطلبة السنة الأولى فقد أظهرت النتائج صعوبة استخدام الطلبة للمعاجم العربية القديمة فقط، ويمكن تفسير ذلك بما قد تتصف به المعاجم العربية القديمة بطريقة غير مألوفة لهؤلاء الطلبة في ترتيب موادها وكون هؤلاء الطلبة في المرحلة الأولى من مراحل التعامل مع مثل هذه المعاجم.

٢- وفيما يتعلق بالمشكلات الخاصة بطلبة السنة الثانية فقد أظهرت النتائج وجود صعوبة نطق لبعض الأحرف المتقاربة في الصوت في اللغة العربية مثل (ت، د، ذ، ز، س، ص، ض) ويمكن تفسير ذلك بإحساس الطلبة بأن المقرر في

الدراسة التي درسوها ويدرسونها في مستوى السنة الثانية لا تركز على مهارة التحدث باللغة العربية وبخاصة نطق الأحرف وقد يكون هنالك أثر لعوامل أخرى تتعلق بصفات هؤلاء الطلبة الشخصية وخلو لغاتهم الأم من هذه الأحرف.

وتتمثل الملحوظة الرابعة: في وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء مجموعات الدراسة على كل بعد من أبعاد الاستبانة: (المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، المشكلات المتعلقة بالجامعة) يمكن أن تعزى لاختلاف الجامعة التي يدرس فيها الطلبة.

ويتضح من النتائج المتعلقة:

أ- بحدة المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلبة والتي لا تقل بدلالة إحصائية عن درجة المعيار العدد (٣) وجود ما يقارب من (٣٢) فقرة يمكن أن تكون مشكلة يعاني منها هؤلاء الطلبة تشترك فيها الجامعات الثلاث (الأردنية، اليرموك، مؤتة) بغض النظر عن الجنس والمستوى الأكاديمي.

وأكدت هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة مشكلات فعلية يعاني منها الطلبة تشترك فيها الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة وجامعة اليرموك عموماً أو تشترك فيها جامعتان من هذه الجامعات أو وجود مشكلات قد تكون خاصة تتعلق بجامعة مؤتة أو اليرموك ويمكن تفسير هذه النتائج بعدة أمور أهمها: خلفية الطالب من حيث: دراسته للغة العربية في بلده أو أحد البلدان العربية والفترة الزمنية التي قضاها في تعلمها وللغات الأجنبية التي يمكن أن يتقنها الطالب، أضف إلى ذلك إمكانية أثر الصفات الشخصية الأخرى التي يمكن أن يتصف بها الطالب وإمكانية وجود تفاوت في المحتوى العلمي ونوعية المقررات الدراسية التي تقرها الجامعات والكتب المعتمدة بينها كما أنه يمكن تفسير ذلك باختلاف البيئة الاجتماعية والوسط الثقافي الذي يتم فيه التفاعل داخل الجامعة وخارجها بين هذه الجامعات مما قد يكون له أعمق الأثر على اتجاهات هؤلاء

الطلبة نحو الجامعة التي يدرسون فيها. كما أن للمدرسين واتجاهاتهم واهتماماتهم وطرائق تدريسهم وحساسيتهم من تعلم الطلبة ويقظتهم لمشكلاتهم ما يمكن أن يؤثر على هؤلاء الطلبة ودرجة إحساسهم بالمشكلات التي يعاذون منها في الجامعات. كما إنه يمكن أن يكون لبعض التخصصات في الكليات أثر واضح يمكن أن يؤثر على درجة معاناة هؤلاء الطلبة فعلى سبيل المثال يوجد في جامعة اليرموك كلية للشريعة بثلاثة تخصصات بينما يوجد في جامعة مؤتة قسم واحد للدراسات الإسلامية يتبع كلية الآداب . كما أن أعداد الطلبة الذين ينتظمون في الشعب قد تختلف أيضاً باختلاف هذه الجامعات مما قد يؤثر على تعلم هؤلاءالطلبة.

وعليه فإن القول بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المشكلات المتعلقة بالجامعة ومتوسط أداء الطلبة في الجامعات الثلاث لا يعني عدم وجود مشكلات يعاني منها الطلبة في الجامعات الثلاث بل يعني ذلك أن وجود هذه المشكلات التي يعاني منها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية تتقارب في درجة إحساس الطلبة بها في الجامعات الثلاث. وهذا يؤكد غياب الاهتمام الكافي بهذه الشريحة من الطلبة في الجامعات الأردنية الثلاث (الأردنية، اليرموك، مؤتة) وعدم إيلائها ما تستحقه من الرعاية لما تعانيه من مشكلات في تعلمها باللغة العربية.

وتلتقي هذه النتيجة في تأكيدها على وجود اختلاف بعض المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية باختلاف الجامعة مع دراسة (طلفاح، ١٩٨٤؛ Zughoul, 1985; krsul, 1986) والتي أشارت إلى اختلاف المنهج المطبق في بعض الجامعات وافتقاره لكثير من الجوانب الثقافية والاجتماعية واختلاف المشكلات المتعلقة بتدريس الأدب باختلاف الجامعة التي يدرّس فيها ودعوة هذه الدراسات إلى إعادة النظر في الأهداف والإنجازات وإعادة بناء المنهج على أسس علمية سليمة ما أمكن تحدد من خلالها الأولويات التي يراعى تقديمها بوضوح .

ب- أما فيما يتعلق بنوعية المشكلات الخاصة والمتعلقة :

١- بجامعة اليرموك، فقد أظهرت النتائج وجود مشكلتين على البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطلاب من حيث المهارات اللغوية تمثلتا: بعدم تمكن الطالب من الاستمرار في فهم ما يقوله المدرس في المحاضرة ووجود صعوبة في الكتابة تتعلق بوجود الشدة والسكون في حين لم تظهر النتائج أية مشكلات على الأبعاد الأخرى ويمكن تفسير ذلك بوجود علاقة ترتبط بين المشكلتين وكونهما تتعلقان بضعف هؤلاء الطلبة في الكتابة والاسيعاب وقد يعود ذلك إلى صفات عينة الدراسة ويمكن أن يفسر ذلك بعدم إيلاء مهارتي الكتابة والاستماع حقهما من الاهتمام في المقررات التي يدرسها هؤلاء الطلبة في جامعة اليرموك كما أن يمكن تفسير ذلك بعدم مراعاة المدرسين لمستويات هؤلاء الطلبة وتوجيههم لما يمكن أن يساهم في حل مشكلاتهم في الكتابة والاستيعاب.

٢- أما فيما يتعلق بنوعية المشكلات المتعلقة بجامعة مؤتة فقد أظهرت النتائج وجود مشكلتين: الأولى على البعد الأول: تمثلت في عدم مراعاة الطالب لقواعد اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة العربية. والثانية على البعد الرابع: تمثلت بعدم وجود اختبارات تصنف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية حسب مستوياتهم في اللغة العربية قبل دخولهم في التخصص الذي يريدونه في حين أن النتائج لم تظهر أية مشكلة على البعدين الآخرين ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الذين يفدون إلى الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك يخضعون لاختبارات ومقابلات شخصية يصنف الطالب على أساسها حسب مستوى كفاءته في اللغة العربية ويتم إعطاء الطلبة الذين لم يجتازوا الدرجة المقررة في مثل هذا الاختبار والمقابلة مقررات في اللغة العربية لمعالجة ضعفهم في مركز اللغات ثم بعد ذلك يدخلون التخصص المطلوب في حين أن الطلبة في جامعة مؤتة لم يتم لهم أية اختبارات لمعرفة مستوى كفاءتهم باللغة العربية مما يترتب على ذلك صعوبات كثيرة تتعلق بمواصلة تعلم هؤلاء الطلبة في الكتابة والقرأة وغيرهما

من المهارات الضرورية. وهذا ما يجعل الحاجة ماسة لكي تحذو جامعة مؤتة حذو الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك في إنشاء مركز للغات وإجراء الاختبارات اللازمة للوقوف على مستويات هؤلاء الطلبة وتوجيههم الوجهة المناسبة.

تتمثل الملحوظة الخامسة بالفرضية الخامسة والتي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) مع المتغيرين التابعين من أبعاد أداة الدراسة وهما: (البعد الأول : المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية والبعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة). وقد يعود هذا التفاعل بين المستويات الأكاديمية والجامعات الأردنية الثلاث (الأردنية، اليرموك، مؤتة) إلى صفات هؤلاء الطلبة الشخصية وخلفياتهم الثقافية ودراسة هؤلاء الطلبة للغة الغربية في بلدانهم أو أحد البلدان العربية ومدة دراستهم للغة العربية ولغاتهم الأصلية (الأم)، والتفاوت بين التخصصات في الكلية الواحدة بين الجامعة والأخرى، مما يجعل من الصعب الفصل بين أحد هذه العوامل عن سواه. علماً بأنه لم توجد دراسات تتعلق في التفاعل بين المستوى الأكاديمي والجامعة -حسب اعتقاد الباحث-إلا أن هذه الدراسة في نتائجها جاءت لتؤكد نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (طلفاح، ١٩٨٤؛خصاونة، ١٩٨٨؛رشيد، ١٩٨٩) والتي أشارت إلى اختلاف البرامج التعليمية باختلاف المؤسسات التعليمية والدعوى إلى إعدادها على أسس علمية سليمة (الشيخ، ١٩٨٤؛ ساسي والشواسي،١٩٨٥؛ التل،١٩٨٩؛القماطي، ١٩٩٢ ؛ Khalich, 1991; Hedayet,1990). وقد تناولت هذه الدراسات مستويات دراسية متباينة وأشارت إلى مجموعة من الأخطاء التي يقع فيها هؤلاء الطلبة باختلاف مستوياتهم الأكاديمية في مختلف المهارات اللغوية وبعض المشكلات الأخرى التي يعانون منها. وتم تفسير هذه النتائج في ضوء التداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة العربية وقصور وسائل التدريس وطرقه وعدم التقدم المنتظم في مختلف عناصر العملية التربوية (الشيخ، ١٩٨٤).

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المتغيرين المستقلين (المستوى الأكاديمي والجامعة) مع المتغيرين التابعين من أبعاد أداة الدراسة وهما: (البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس والبعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية) ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه المواد العلمية وما تحتويه في هذه الجامعات مما يقدم للطلبة والتقارب في الأساليب والوسائل المقدمة في التدريس والتقارب بين المدرسين وما يمكن أن يقدموه لتسهيل تعلم الطلبة غير الناطقين في اللغة العربية، وقد أكدت هذه النتيجة معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضرورة إعادة النظر في تعليم اللغات الأجنبية واللغة العربية بشكل خاص من حيث أهداف تعليمها والوسائل والأساليب والمقررات الدراسية وتدريس هؤلاء الطلبة من قبل أساتذة متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولا سيما في مستوى السنة الأولى والثانية في المرحلة الجامعية الأولى (طعيمة، ١٩٨٤؛ خصاونة، ١٩٨٨؛ رشيد ١٩٨٩؛ ساسي والشواسي، ١٩٨٥؛ القماطي، ١٩٩٢؛ Leki, 1988, Krsul, 1986; Khalich, 1991).

وأخيراً فإن هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة تصعب مقارنتها بنتائج غيرها من الدراسات لاعتبارات كثيرة يمكن إيجازها بما يلي:

١- أداة الدراسة التي طورها الباحث من حيث: الأبعاد الأربعة وعدد فقراتها البالغة (٥٥) فقرة، وترتيب هذه الفقرات ودرجة صدقها وثباتها.

٢- مستوى الأداء الذي يتم قياسه فقد تم تحديد أثر كل بعد من أبعاد هذه الاستبانة على كل متغير مستقل مجتمعة، وكل منها على حدة من خلال تحديد مستوى أداء الطلبة على كل بعد من هذه الأبعاد وتحديد أداء الطلبة على أبعاد الاستبانة مجتمعة، في حين أن الكثير من الدراسات لم تحدد مستوى الأداء الذي كان للمتغيرات المستقلة فيه تأثير، واكتفت بالإشارة العامة أو التحديد الجزئي لأداء الطلبة على أداة الدراسة.

٣- عينة الدراسة: لقد تنوعت عينة الدراسة لتشمل الجامعات الأردنية الثلاث (الأردنية، اليرموك، مؤتة)، في حين أن العديد من الدراسات قد يكتفي بأخذ عينة الدراسة من جامعة واحدة. مع ملاحظة أن هؤلاء الطلبة قد يختلفون في أمور كثيرة من حيث جنسياتهم وثقافاتهم وقدراتهم اللفظية وحاجاتهم وعاداتهم الدراسية، ودرجة إتقانهم وإجادتهم للغات أخرى غير العربية ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي.....إلخ ذلك.

٤- متغيرات الدراسة: حاولت هذه الدراسة بحث أثر ثلاثة متغيرات مستقلة: هي المستوى الأكاديمي، الجامعة، الجنس مع أداء الطلبة على أداة الدراسة التي تتكون من أربعة أبعاد هي: (المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، المشكلات المتعلقة بالمدرس، المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، المشكلات المتعلقة بالجامعة) في حين أن هناك العديد من الدراسات قد تناولت جزءاً من هذه المتغيرات ذات العلاقة وهذا مما يجعل الباب مفتوحاً للمزيد من الدراسات والأبحاث لكثير من المتغيرات المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مرحلة التعليم الجامعي لعدم إستطاعة أي باحث الإحاطة بكل هذه المتغيرات في دراسة واحدة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:-

أولاً: ما يتعلق بالجامعات والتدريس:

لاشك أن للجامعات دوراً كبيراً في التخفيف من المعاناة التي يواجهها الطلبه غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية من خلال :

أ- إعادة النظر في أهداف التعليم باللغة العربية في الأقسام التي يدرس فيها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية.

ب- إدخال برامج تعليمية حديثة تساعد على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تستخدم الكمبيوتر، أجهزة القراءة، المختبرات اللغوية.

جـ- إعداد كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مختلف مراحل التعليم الجامعي، وتضمين بعض المقررات التي يدرسونها لأبرز القضايا الهامة في بلدانهم.

د- إعداد معاجم متخصصة من اللغة العربية إلى مختلف اللغات التي ينتمي إليها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في مجال النحو والصرف والبلاغة والأدب والفقه ...إلخ

هـ- إجراء اختبارات تصنف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية حسب مستوى كفاءتهم في اللغة العربية قبل دخولهم التخصص الذي يرغبون فيه.

و- زيادة فرص التقاء الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع غيرهم من العرب من خلال إجراء المسابقات والنشاطات فيما بينهم أو توزيعهم في مساكنهم أو أي إجراءات أخرى تراها الجامعة مناسبة.

ثانياً:- ما يتعلق بالمدرسين:

إن المدرس يلعب دوراً مهماً في تحسس المشكلات اللغوية التي يواجهها الطلبة وترتيب أولويات معالجتها مع مراعاة النقاط التالية:-

أ- التزام الأساتذة باللغة العربية الفصيحة في تدريسهم.

ب- التنويع في أساليب الامتحانات وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في الكتابة والتحدث.

جـ- التنويع في تقديم الأنشطة والوسائل التي تناسب مستويات هؤلاء الطلبة وتنويع الواجبات التي سيقومون بها بحيث تناسب مستوياتهم.

د- تقبل الطلبة غير الناطقين باللغة العربية وتحسس مشكلاتهم وإرشادهم ليسهل عليهم فهم المادة التي يدرسون.

ثالثاً:-ما يتعلق بالطلبة:

يعد الطالب محور التعلم والتعليم، فإقبال الطالب على التعليم ورغبته فيه من شأنه أن يخفف كثيراً من الصعوبات التي تواجهه من خلال مراعاته مايلي:

أ- التعود على ممارسة التحدث باللغة العربية مع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

ب- بناء علاقات اجتماعية مع الطلبة العرب بشكل يساعد على تحسين لغة هؤلاء الطلبة (غير العرب).

جـ- اعتياد زيارة المكتبة واستغلال محتوياتها من مصادر ومعاجم وكتب...إلخ، واقتناء الأشرطة المسجلة باللغة العربية.

د- الاستماع للأشرطة المسجلة باللغة العربية والاستماع للإذاعات العربية، ولا سيما بعض البرامج الهادفة التي تعمق فهم الطالب للغة العربية.

رابعاً:-ما يتعلق بالباحثين:

إن الدراسات في هذا الميدان ما زالت في بداياتها، ومازال هناك كثير من المتغيرات التي لم تبحث، والأسئلة التي لم يجب عنها فيما يتعلق بخلفيات هؤلاء الطلبة، ودوافعهم، وميولهم مع تباين بلدانهم، وثقافاتهم

وجنسياتهم، ولغاتهم، والبيئات التي تعلموا فيها العربية من قبل. وعليه فإن الباحث يوصى بمايلي:

أ- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول درجة إتقان هؤلاء الطلبة للمهارات الأساسية في اللغة العربية والمتمثلة بالاستماع والقراءة، والتحدث، والكتابة.

ب- إجراء المزيد من الدراسات حول اتجاهات هؤلاء الطلبة ودوافعهم نحو التراث العربي الإسلامي.

جـ- إجراء المزيد من الدراسات حول أنجح الوسائل والأساليب الحديثة في علاج ما يعانيه هؤلاء الطلبة من مشكلات لغوية في تعلمهم باللغة العربية.

خامساً:- وأخيراً فإن لفتح قنوات الاتصال بين الدول الموفدة لأبنائها وبين الجامعات الأردنية الرسمية التي يدرسون فيها، والتعاون فيما بينهم، كبير الأثر في الاستفادة من هذه التوصيات، التي تحتاج لمثل هذا التواصل والدعم، للحد من كثير من المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية.

المراجع

أ- المراجع العربية:

- إلفي، محمد ياسين وعبد العزيز، ناصف مصطفى وجاد، أحمد متولي. (١٩٩٢) الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى، مجلة جامعة الملك سعود "العلوم التربوية والدراسات الإسلامية" (٤).

- بهجت، مجاهد مصطفى. (١٩٨٠). الروح الإسلامية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها جـ٣، الرياض: جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات.

- التل، عاتكة. (١٩٨٩). تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، غير منشورة جامعة اليرموك، إربد.

- الحديدي، علي. (١٩٦٧). مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، القاهرة: دار الكتاب للطباعة والنشر.

- خاطر، محمود رشدي، والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد عزت وطعيمة، رشدي. شحاتة، حسن (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، (الطبعة الثالثة).

- خصاونة، توفيق جبر. (١٩٨٨). المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحليل وتقويم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

- ديراني، محمد عيد. (١٩٩٣). درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية (٥) .

- رشيد، منصور. (١٩٨٩). التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

- رفيدة، إبراهيم. (١٩٩٠). اللغة العربية لغة القرآن والعلم للمسلمين، من قضايا اللغة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: إدارة الثقافة.

- ساسي، يوسف والشواسي، توفيق. (١٩٨٥). أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدولة قطر أسبابها ومعالجتها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جـ٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- سليم، وفاء. (١٩٨٩). الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية للأجانب في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

- الشيخ، حسين الطيب. (١٩٨٤). تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير أهلها بالمركز الإسلامي الإفريقي بالخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

- الصفدي، عصام. (١٩٩٥). مركز اللغات في الجامعة الأردنية، مقابلة شخصية مع مدير مركز اللغات في مركز اللغات الإثنين: ١٩٩٥/٥/٧م الساعة: ١٢.

- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٢). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- طلفاح، علي محمود. (١٩٨٤). منهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن تحليل وتقويم، رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- عبد الحليم، أحمد المهدي. (١٩٨٣). البحث التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي (١).

- عبيدات، سليمان. (١٩٩١). الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة، دراسات (الجامعة الأردنية) (١٨) أ.

- القماطي، محمد منصف. (١٩٩٢). بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب دراسة تحليلية، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: إدارة الثقافة.

- المبارك، مازن. (١٩٧٩). نحو وعي لغوي، بيروت: مؤسسة الرسالة.

- محمود، يوسف السيد. (١٩٩٣) مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها، دراسة استطلاعية لطلاب فرع جامعة القاهرة في الفيوم، دراسات تربوية، القاهرة: (رابطة التربية الحديثة)، (٨).

- الناقة، محمود. (١٩٨٥). برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة- معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج.

- الناقة، محمود وطعيمة، رشدي. (١٩٨٣). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى- معهد اللغة العربية.

- الواسطي، سليمان داود. (١٩٨٥). دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جـ٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى. (١٩٨٣). الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة: مجلة إقرأ جامعة أم القرى.

- وزارة التعليم العالي (١٩٩٦) التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم العالي في الأردن. عمان: (د.ن).

- يونس، فتحي. (١٩٧٨). تصميم منهج اللغة العربية للأجانب، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

ب-المراجع الأجنبية:

- Aweiss, Salem. (1993). The effect of computer mediated reading supports on the reading comprehension and the reading behaviour of beginning American readers of Arabic as a foreign language "paper presented at the annual meeting of the American Council on the teaching of foreign languages.

- Eisenstein, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition, Language Learning, 32: 367 -91.

- Farhudy, H. (1982). Measures of language proficiency from learner's perspective, TESOL Quarterly 16: 43 -59.

- Ferguson,. C,A. (1974). Arabic language. Encyclopedia Britannica. William Benton, Publisher.

- Freeman & Michael, H. L. (1992). An Introduction to Second Language Acquisition Research. Printed in Malaysia by CL.

- Hedayet, Nagwa. (1990). Some errors in the writting of the intermediate and advanced learners of Arabic as foreign language. "Paper presented at The World Congress of Applied linguistics"

-Gass, S & Varionis, E. (1986). Sex difference in NNS / NNS interaction. In Day, R.(ed) Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition. New bury House, Rowley, Mass.

- Khalich, Salim A. (1991). American phonological and Arabic visual processes in word recognition by American learners of Arabic as a foreign language. "paper presented at Annual meeting of the National Conference on Reading".

- Krsul, L. A. (1986). Teaching Literature at the University Level. A Forum Anthology Volume IV "Selected Articles from the English Teaching Forum (1984-1988) P.p (240-244).

- Leki, ilona. (1988). Teaching Literature of the United States to Non Native Speakers. A Forum Anthology Volume IV.

- Zughoul, Muhammad Raji. (1985). English Departments in third word universities language linguisttics, or literature.

- Squires, D Huitt, W, & Segars, J. (1983). Effective Schools and Classrooms: A research based perspective. Association For Supervision and Curriculum Development. Virginia.

ملحق رقم (أ)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

وترتيب الفقرات حسب قوة الفقرة أو البعد في الاستبانة حسب إجابات الطلبة

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب قوة الفقرة أو البعد في	
			أ- الاستبانة	ب- البعد
البعد الأول: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	٧١.٧٨		١	
أ- القراءة				
١- أجد صعوبة في نطق بعض أحرف الحلق (ء، هـ، ع، غ، ح، خ) من مخرجها في اللغة العربية.	٢,٥٦	١,١٠	٥٠	١٩
٢- أجد صعوبة في نطق بعض الأحرف المتقاربة في الصوت في اللغة العربية مثل (ص، ز ، س، ض، ظ، ذ، ط، د، ت).	٣,٠١	١,٢٠	٤٦	١٦
٣- أجد صعوبة في القراءة تتعلق بوجود الشدة والسكون في اللغة العربية	٢,٢٦	١,٠٣	٥٤	٢٢
٤- أجد صعوبة في القراءة تتعلق بوجود التنوين في اللغة العربية.	٢,٢٣	٠,٩٧	٥٥	٢٣
٥- لا أراعي الحركات الإعرابية أثناء القراءة في اللغة العربية	٣,٢٧	١,١٠	٣٧	١٢
٦- أعاني من صعوبة في قراءة النصوص العربية قراءة سريعة.	٣,٧٩	٠,٩٥	٦	١
ب- الفهم والاستيعاب				
٧- أعجز عن فهم كثير من المفاهيم والمصطلحات في تعلمي باللغة العربية.	٣,٤٦	٠,٩٤	٢٢	٥
٨- لا أفهم كثيراً من الكلمات التي أستمع إليها من المدرس في المحاضرة.	٣,٠٧	١,٠٠	٤٥	١٥
٩- قدرتي على الفهم لا تمكنني من الاستمرار في متابعة المدرس في المحاضرة.	٢,٩٥	١,٠٢	٤٧	١٧
١٠- أجد صعوبة في فهم الكلمات ذات المعاني المتقاربة (المترادفات) في اللغة العربية.	٣.٥٣	٠.٩٦	١٨	٣
١١- أجد صعوبة في استخدام القواميس (المعاجم) العربية القديمة	٣.٢٢	١.٠٩	٤٠	١٣

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب قوة الفقرة أو البعد في أ- الاستبانة	ب- البعد
جـ- التحدث				
١٢- أشعر بالحرج أثناء التحدث باللغة العربية داخل الصف.	٣,٣٩	٠,٩٦	٢٥	٨
١٣- لا أتحدث باللغة العربية داخل الفصل معظم الوقت.	٣,٣٣	١,١٠	٣٠	١٠
١٤- لا أتحدث باللغة العربية خارج الفصل معظم الوقت.	٣,٣٣	١,٠٦	٣٠	١١
١٥- لا أحب التحدث باللغة العربية مع أبناء جنسيتي.	٣,٤٠	١,١٤	٢٤	٧
١٦- لا أستطيع أن أستخدم كثيراً من الكلمات في معناها الصحيح أثناء التحدث باللغة العربية	٣,٤٦	٠,٩٨	٢٢	٥
١٧- أجد صعوبة في التحدث باللغة العربية بسبب اختلاف قواعد لغتي الوطنية عن قواعد اللغة العربية	٣,٢٨	١,١١	٢٦	٩
د- الكتابة				
١٨- أجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية تتعلق بوجود الشدة والسكون.	٢,٥٦	١,٠٨	٥١	١٩
١٩- أجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية تتعلق بوجود التنوين.	٢,٤٢	١,٠٤	٥٣	٢١
٢٠- أجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية تتعلق بوجود (أل) الشمسية و (أل) القمرية.	٢,٦٩	١,٢١	٤٩	١٨
٢١- لا أراعي قواعد اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة العربية.	٣,١٤	١,٠٨	٤٤	١٤
٢٢- لا أستخدم كثيراً من المفردات والمصطلحات في معانيها الصحيحة أثناء الكتابة.	٣,٥٣	٠,٩٢	١٨	٣
٢٣- لا أستطيع أن أكتب كل ما أريده من أفكار باللغة العربية بأسلوب واضح ومنظم.	٣,٧٥	٠,٩٣	٨	٢

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب قوة الفقرة أو البعد في أ- الاستبانة	ب- البعد
البعد الثاني: المشكلات المتعلقة بالمدرس	٤٦.٩٢		٢	
٢٤- لا يقدم المدرس نشاطات لغوية تساعد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على سرعة الفهم	٣,٥٧	٠,٩٢	١٧	٤
٢٥- لا يكتب المدرس على السبورة بخط واضح.	٣,٦٧	٠,٩٩	١٤	٢
٢٦- لا يشجع المدرس الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على المشاركة في المحاضرة	٣,٢٢	١,٠٣	٤٠	١١
٢٧- لا يراعي المدرس مستوى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في تعلمهم من حيث تنويع الواجبات.	٣,٢٩	٠,٩٠	٣٥	٧
٢٨-عدم مراعاة المدرس المساواة في التعامل بين الطلبة العرب والطلبة غير الناطقين باللغة العربية بسبب ضعفهم باللغة العربية.	٣,٢٠	٠,٨٨	٤٢	١٢
٢٩- لا يشجع المدرس الطلبة غير الناطقين بالعربية على الرجوع إلى مصادر ومراجع تساعدهم على التعلم باللغة العربية.	٢,٩٠	١,٠٠	٤٨	١٤
٣٠- لا يوضح المدرس الأفكار والمفاهيم بشكل يمكن الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من الفهم.	٣,٢٩	٠,٩١	٣٥	٧
٣١- يكثر المدرس من استخدام الألفاظ العامية أثناء المحاضرة.	٣,٧٥	١,٠٣	٨.٥	١
٣٢- لا ينوع المدرس في أساليب الامتحانات لقياس مدى تحقيق الطلبة غير الناطقين بالعربية للأهداف المطلوب تحقيقها.	٣,٦١	٠,٨٦	١٦	٣
٣٣- لا يوجد عند المدرس استعداد لمساعدة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في حل مشاكلهم في اللغة العربية.	٣,٢٦	١,٠٦	٣٩	١٠

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب قوة الفقرة أو البعد في: أ- الاستبانة	ب- البعد
٣٤- لا يقدم المدرس إرشادات للطلبة غير الناطقين باللغة العربية ليسهل عليهم فهم المادة التي يدرسونها	٣,١٩	١,٠٣	٤٣	١٣
٣٥- لا يصحح المدرس الأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية أثناء التحدث باللغة العربية.	٣,٢٧	٠,٩٥	٣٧	٩
٣٦- لا يصحح المدرس الأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية في الكتابة باللغة العربية.	٣,٣٥	١,٠١	٢٨	٥
٣٧- لا يشجع المدرس الطلبة غير الناطقين بالعربية على تنمية التفكير الحر باللغة العربية أثناء المحاضرة	٣,٣٣	٠,٩٨	٣٠	٦

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب قوة الفقرة أو البعد في أ- الاستبانة	ب- البعد
البعد الثالث: المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	٣٠.٧١		٤	
٣٨- عدم وجود مراجع سهلة اللغة يرجع إليها الطالب لتفسير المصطلحات والمفاهيم باللغة العربية.	٣,٢١	١,٠٩	٣٣	٨
٣٩- لاتوجد كتب معدة لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في دراستهم في الجامعة.	٣,٠٤٧	١,٠٢	٢٠	٤
٤٠- أعاني من مشكلة ضيق الوقت بسبب: كثرة المواد العلمية التي أدرسها في الفصل.	٣,٤٦	١,٠١	٢٢	٥
٤١- أعاني من مشكلة ضيق الوقت بسبب: طول بعض المواد العلمية التي أدرسها في الفصل.	٣,٣٢	٠,٩٤	٣٢	٧
٤٢- لا تحقق المواد العلمية التي ندرسها حاجات مجتمعنا العلمية.	٣,٣٧	١,٠٣	٢٧	٦
٤٣- لا تركز المواد العلمية على الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية	٣,٦٥	٠,٨٣	١٥	٣
٤٤- يدرس الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مواد ليس عندهم فكرة سابقة عنها، كما هو الحال لدى الطلبة العرب.	٣,٦٨	٠,٩٨	١٣	٢
٤٥- لا يوجد قاموس من اللغة العربية إلى لغتي الوطنية.	٢,٥٣	١,٣٧	٥٢	٩
٤٦- يوجد قاموس من اللغة العربية إلى لغتي الوطنية لكنه غير كاف	٣,٩٢	١,٠٧	٤	١

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب قوة الفقرة أو البعد في أ- الاستبانة	ب- البعد
البعد الرابع: المشكلات المتعلقة بالجامعة	٣٤.٧١		٣	
٤٧- لاتقدم الجامعة نشاطات لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.	٣,٧١	٠,٩٦	١٠	٦
٤٨- لا توجد اختبارات تصنف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية حسب مستوياتهم في اللغة العربية قبل دخولهم في التخصص الذي يريدونه	٣,٢٩	١,١٠	٣٦	٩
٤٩- لا يوجد مختبر لغوي يساعد في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في مرحلة التعليم الجامعي.	٣,٧٩	١,٠٠	٦	٥
٥٠- يوجد مختبر لغوي في الجامعة لكنه غير مستخدم بشكل أفضل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	٣,٧١	٠,٩٣	١٠	٦
٥١- لا يوجد في الجامعة "نادي لغوي" يشجع الطلبة غير الناطقين بالعربية على ممارسة التحدث باللغة العربية	٤,٠٥	٠,٨٣	٢	٢
٥٢- لا توجد في الجامعة فرص لالتقاء الطلبة غير الناطقين بالعربية تساعد على ممارسة التحدث باللغة العربية	٣,٨٤	٠,٩٨	٥	٤
٥٣- لا توجد جمعيات تساعد على رفع المستوى الثقافي واللغوي في الخطابة والشعر والنثر في الجامعة.	٣,٩٤	٠,٨٤	٣	٣
٥٤- لا تستخدم في الجامعة برامج تعليمية حديثة تساعد على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: استخدام الكمبيوتر أو أجهزة القراءة.	٤,٠٧	٠,٨٤	١	١
٥٥- إن كثرة أعداد الطلبة في بعض الشعب تمنع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من التعلم باللغة العربية بشكل أفضل.	٣,٧٠	١,٠٩	١٢	٨

ملحق رقم (٢)
الاستبانة بعد التحكيم
بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
قسم التربية

المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريس.

أخي الطالب: أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تهدف هذه الاستبانة إلى استقصاء المشكلات اللغوية التي تواجهُ الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية، والوقوف عليها، ومحاولة التخفيف، أو الحد منها. لذا فإن كل فقرة من فقرات هذه الاستبانة تمثل إحدى المشكلات اللغوية التي تواجه هؤلاء الطلبة.

يرجى التكرم بوضع إشارة (×) داخل المربع الذي يمثل درجة إحساسك بهذه المشكلة أو وجودها لديك.

وفي البداية أرجو تعبئة المعلومات التالية والتي ستظل سرية ولغاية البحث العلمي:

١- الجامعة التي تدرس فيها الأردنية [ ] مؤتة [ ] اليرموك [ ]

٢- الجنس: ذكر [ ] أنثى [ ]

٣- المستوى الأكاديمي: سنة أولى[ ] سنة ثانية [ ] سنة ثالثة [ ]سنة رابعة[ ].

٤- التخصص: الشريعة [ ] اللغةالعربية [ ] غير ذلك [ ].

٥- ما معدلك التراكمي لغاية الفصل الأول من هذا العام؟ ( )

٦- ما عدد المواد التي أنهيتها حتى نهاية الفصل الأول من هذا العام؟ ( )

٧- ما اسم البلد الذي درست فيه العربية قبل مجيئك للأردن؟ ( )

٨- ما جنسيتك؟ ( )

شاكراً لك حسن تعاونك

الباحث: عبدالرحمن الحطيبات

البعد الأول:

المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	درجة الموافقة				
	أوافق بشدة (٥)	أوافق (٤)	لا أعرف (٣)	لا أوافق (٢)	لا أوافق بشدة (١)
أ- القراءة					
١- أجد صعوبة في نطق بعض أحرف الحلق (ء، هـ ع، غ، ح، خ) من مخرجها في اللغة العربية.					
٢- أجد صعوبة في نطق بعض الأحرف المتقاربة في الصوت في اللغة العربية مثل (ص، ز ، س، ض، ظ، ذ، ط، د، ت).					
٣- أجد صعوبة في القراءة تتعلق بوجود الشدة والسكون في اللغة العربية					
٤- أجد صعوبة في القراءة تتعلق بوجود التنوين في اللغةالعربية.					
٥- لا أراعي الحركات الإعرابية أثناء القراءة في اللغة العربية					
٦- أعاني من صعوبة في قراءة النصوص العربية قراءة سريعة.					
ب- الفهم والاستيعاب					
٧- أعجز عن فهم كثير من المفاهيم والمصطلحات في تعلمي باللغة العربية.					
٨- لا أفهم كثيراً من الكلمات التي أستمع إليها من المدرس في المحاضرة.					
٩- قدرتي على الفهم لا تمكنني من الاستمرار في متابعة الدرس في المحاضرة.					
١٠- أجد صعوبة في فهم الكلمات ذات المعاني المتقاربة (المترادفات) في اللغة العربية.					
١١- أجد صعوبة في استخدام القواميس (المعاجم) العربية القديمة					

البعد الأول:

المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية	درجة الموافقة				
	أوافق بشدة (٥)	أوافق (٤)	لا أعرف (٣)	لا أوافق (٢)	لا أوافق بشدة (١)
جـ- التحدث					
١٢- أشعر بالحرج أثناء التحدث باللغة العربية داخل الصف.					
١٣- لا أتحدث باللغة العربية داخل الفصل معظم الوقت.					
١٤- لا أتحدث باللغة العربية خارج الفصل معظم الوقت.					
١٥- لا أحب التحدث باللغة العربية مع أبناء جنسيتي.					
١٦- لا أستطيع أن أستخدم كثيرا من الكلمات في معناها الصحيح أثناء التحدث باللغة العربية					
١٧- أجد صعوبة في التحدث باللغة العربية بسبب اختلاف قواعد لغتي الوطنية عن قواعد اللغة العربية					
د- الكتابة					
١٨- أجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية تتعلق بوجود الشدة والسكون.					
١٩- أجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية تتعلق بوجود التنوين.					
٢٠- أجد صعوبة في الكتابة باللغة العربية تتعلق بوجود (أل) الشمسية و (أل) القمرية.					
٢١- لا أراعي قواعد اللغة العربية أثناء الكتابة باللغة العربية.					
٢٢- لا أستخدم كثيراً (من المفردات) والمصطلحات في معانيها الصحيحة أثناء الكتابة باللغة العربية.					
٢٣- لا أستطيع أن أكتب كل ما أريده من أفكار باللغة العربية بأسلوب واضح ومنظم.					

البعد الثاني:

المشكلات المتعلقة بالمدرس	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
٢٤- لا يقدم المدرس نشاطات لغوية تساعد الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على سرعة الفهم					
٢٥- لا يكتب المدرس على السبورة بخط واضح.					
٢٦- لا يشجع المدرس الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على المشاركة في المحاضرة					
٢٧- لا يراعي المدرس مستوى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في تعلمهم من حيث تنويع الواجبات.					
٢٨-عدم مراعاة المدرس المساواة في التعامل بين الطلبة العرب والطلبة غير الناطقين باللغة العربية بسبب ضعفهم باللغة العربية.					
٢٩- لا يشجع المدرس الطلبة غير الناطقين بالعربية على الرجوع إلى مصادر ومراجع تساعدهم على التعلم باللغة العربية.					
٣٠- لا يوضح المدرس الأفكار والمفاهيم بشكل يمكن الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من الفهم.					
٣١- يكثر المدرس من استخدام الألفاظ العامية أثناء المحاضرة.					
٣٢- لا ينوع المدرس في أساليب الامتحانات لقياس مدى تحقيق الطلبة غير الناطقين بالعربية للأهداف المطلوب تحقيقها.					
٣٣- لا يوجد عند المدرس استعداد لمساعدة الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في حل مشاكلهم في اللغة العربية.					

البعد الثاني:

المشكلات المتعلقة بالمدرس	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
٣٤- لا يقدم المدرس إرشادات للطلبة غير الناطقين باللغة العربية ليسهل عليهم فهم المادة التي يدرسونها					
٣٥- لا يصحح المدرس الأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية أثناء التحدث باللغة العربية.					
٣٦- لا يصحح المدرس الأخطاء التي يقع فيها الطلبة غير الناطقين بالعربية في الكتابة باللغة العربية.					
٣٧- لا يشجع المدرس الطلبة غير الناطقين بالعربية على تنمية التفكير الحر باللغة العربية أثناء المحاضرة					

البعد الثالث:

المشكلات المتعلقة بالمواد العلمية	أوافق بشدة (٥)	أوافق (٤)	لا أعرف (٣)	لا أوافق (٢)	لا أوافق بشدة (١)
٣٨- عدم وجود مراجع سهلة اللغة يرجع إليها الطالب لتفسير المصطلحات والمفاهيم باللغة العربية.					
٣٩- لاتوجد كتب معدة لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في دراستهم في الجامعة.					
٤٠- أعاني من مشكلة ضيق الوقت بسبب؛ كثرة المواد العلمية التي أدرسها في الفصل.					
٤١- أعاني من مشكلة ضيق الوقت بسبب؛ طول بعض المواد العلمية التي أدرسها في الفصل.					
٤٢- لا تحقق المواد العلمية التي ندرسها حاجات مجتمعنا العلمية.					
٤٣- لا تركز المواد العلمية على الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية					
٤٤- يدرس الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مواد ليس عندهم فكرة سابقة عنها، كما هو الحال لدى الطلبة العرب.					
٤٥- لا يوجد قاموس من اللغة العربية إلى لغتي الوطنية.					
٤٦- يوجد قاموس من اللغة العربية إلى لغتي الوطنية لكنه غير كافٍ					

البعد الرابع:

المشكلات المتعلقة بالجامعة	أوافق بشدة (٥)	أوافق (٤)	لا أعرف (٣)	لا أوافق (٢)	لا أوافق بشدة (١)
٤٧- لا تقدم الجامعة نشاطات لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.					
٤٨- لا توجد اختبارات تصنف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية حسب مستوياتهم في اللغة العربية قبل دخولهم في التخصص الذي يريدونه					
٤٩- لا يوجد مختبر لغوي يساعد في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في مرحلة التعليم الجامعي.					
٥٠- يوجد مختبر لغوي في الجامعة لكنه غير مستخدم بشكل أفضل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.					
٥١- لا يوجد في الجامعة "نادي لغوي" يشجع الطلبة غير الناطقين بالعربية على ممارسة التحدث باللغة العربية.					
٥٢- لا توجد في الجامعة فرص لالتقاء الطلبة غير الناطقين بالعربية تساعد على ممارسة التحدث باللغة العربية					
٥٣- لا توجد جمعيات تساعد على رفع المستوى الثقافي واللغوي في الخطابة والشعر والنثر في الجامعة.					
٥٤- لا تستخدم في الجامعة برامج تعليمية حديثة تساعد على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: استخدام الكمبيوتر أو أجهزة القراءة.					
٥٥- إن كثرة أعداد الطلبة في بعض الشعب تمنع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية من التعلم باللغة العربية بشكل أفضل.					

هل هناك مشكلات لغوية تعاني منها في تعلمك باللغة العربية لم تتطرق إليها الاستبانة؟
اذكر هذه المشكلات مرتبة حسب أهميتها.

١-
٢-
٣-
٤-
٥-
٦-